

# Desplazamientos y tránsitos en un proceso de investigación sobre el lugar del cuerpo en las trayectorias y formación inicial de profesores de educación artística

Sara Carrasco Segovia

Director  
Fernando Hernández-Hernández



UNIVERSITAT<sup>DE</sup>  
BARCELONA

TESIS DOCTORAL

Desplazamientos y tránsitos en un proceso  
de investigación sobre el lugar del cuerpo en  
las trayectorias y formación inicial de  
profesores de educación artística

Sara Carrasco Segovia

Director  
Fernando Hernández-Hernández

Programa de doctorado  
*Arts i Educació*

Barcelona, 2017



Desplazamientos y tránsitos en un proceso de  
investigación sobre el lugar del cuerpo en las  
trayectorias y formación inicial de profesores de  
educación artística

---

Displacements and movements in the process of  
research relating to locations of the body within  
trajectories and the initial training of teachers in  
artistic education

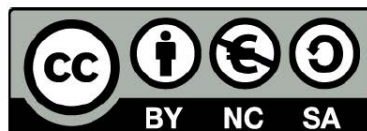
Diseño de portada: Sara Carrasco Segovia

Traducciones: Karina Vásquez Acevedo y Duerly Díaz Maluenda

Revisiones (inglés): Jennifer Wicks



Todos los nombres que aparecen dentro de esta tesis, así como en los anexos, corresponden a seudónimos y no a los nombres reales. De esta manera se protege la identidad de cualquier persona a la que se haga referencia en la investigación. Igualmente se mantiene el anonimato de la institución en cuestión.



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**

## Dedicatoria

Esta tesis va dedicada, en primer lugar, a aquellas personas importantes en mi vida que han hecho posible que hoy me encuentre aquí. A mis amados padres y familia que desde la distancia me han acompañado todos estos años y a mi infatigable compañero de vida. Gracias por estar siempre a mi lado, en lo dulce y lo agraz de este recorrido.

Dedicada a los que ya no están porque han partido durante este largo viaje, dejando un vacío difícil de llenar pero colmado de momentos inolvidables.

Finalmente, dedico esta tesis a todas(os) las(os) docentes valientes que luchan por una mejor educación en Chile, ya sea en las calles, desde sus aulas o con lápiz y papel.

"Ratón" siempre estarás en mi corazón.....



## Agradecimientos

Esta tesis no podría haberse pensado de la manera en que se hizo de no haber sido por la firme compañía y entrega de mi director de tesis. Gracias Fernando H. por tantos momentos compartidos, por las conversaciones y el aprendizaje constante. Mi más profunda admiración y agradecimiento por todos estos años.

Un especial reconocimiento a la institución que me acogió con tanta gentileza y afecto para que pudiese realizar mi investigación. Gracias principalmente a Patty R. y Julio M., a los profesores del departamento de artes y, como no, a las(os) colaboradoras(es) que hicieron posible esta tesis.

Al programa de *Becas Chile- CONICYT* por otorgarme ambas becas que hicieron posible mis estudios en el extranjero. Gracias por confiar y apostar por mí.

Al *Grup de recerca consolidat Esbrina (UB)*. Gracias a cada una(o) de las(os) integrantes por recibirme con tanto cariño y facilitarme el ingreso a ese gran espacio de aprendizaje colaborativo, donde no sólo he podido desarrollarme como investigadora en formación sino también he aprendido que es posible hacer una investigación *otra* desde el compartir permanente.

Como no agradecer también a las amigas(os) y compañeras(os) del doctorado que han vivido este proceso conmigo, en especial, a Marta R., Marta O., Sara B., Leo P., Lili U. y Dani Z. Gracias por tantos buenos y alegres momentos que nunca olvidaré.

Agradecer con todo mi corazón a mis padres por ayudarme a llegar hasta aquí y enseñarme a luchar por lo que se ama. Miles de gracias a Vilma y a Jaime por un amor sin límites y por el apoyo incondicional.

Finalmente, gracias a Heivars, mi compañero inseparable de tantos viajes y aventuras. Estemos donde estemos mañana, gracias hoy y siempre por haber compartido parte de tu vida conmigo. Mi eterno amor y agradecimiento por apoyarme constantemente y ayudar a que esto haya sido posible.





## ÍNDICE

<b>Resumen</b> .....	13
<b>Summary</b> .....	15
 PRIMERA PARTE. INTRODUCIENDO AL LECTOR	17
 <b>Preámbulo. Lo que se sitúa antes del giro perturbador</b> .....	19
I. En relación a la tesis.....	19
<i>i.i. Tema central de la tesis</i> .....	19
<i>i.ii. El porqué de la investigación</i> .....	21
<i>i.iii. Metodologías utilizadas</i> .....	22
-Método de análisis y codificación.....	23
<i>i.iv. Limitaciones y dificultades del trabajo</i> .....	24
II. Posicionamiento como investigadora/narradora.....	25
III. Guía para navegar por la tesis y estructura de los capítulos.....	29
 <b>Desplazamientos y tránsitos en la investigación</b> .....	33
I. Desplazamiento inicial. La conciencia del cambio.....	33
II. Desplazamiento 2. Tránsitos y desplazamientos en el foco de estudio, pregunta de investigación, metodología y sentido del cuerpo .....	37
<i>ii.i El giro disruptivo: ¿cómo la investigación se ha movido?</i> .....	37
- El foco y la pregunta de investigación.....	37
- La metodología como modo de observar la realidad.....	38
- El sentido de cuerpo en la investigación.....	41
- ¿Cómo se ensamblan los conceptos cuerpo, performatividad, ser docente y educación artística?.....	42
 <b>Preamble. What there is before the perturbing turn?</b> .....	45
I. About the thesis.....	45
<i>i.i. Main issues of the thesis</i> .....	45
<i>i.ii. The reason for the research</i> .....	47
<i>i.iii. Methodologies used</i> .....	48
- Method of analysis and codification .....	49
<i>i.iv. Limitations and difficulties of work</i> .....	49
II. Positioning as a researcher/narrator .....	51
III. Guide to navigating the thesis and structure of the chapters .....	54

<b>Displacements and transits in research.....</b>	<b>58</b>
I. Initial displacement. The consciousness of change.....	58
II. Displacement 2. Transit and displacements in the focus of study, research question, methodology and the sense of body.....	61
ii.i <i>The disruptive turn: How has research moved?</i> .....	62
- The focus and the research question .....	62
- The methodology as a way of observing reality .....	63
- The sense of body in the research .....	65
- How to assemble the concepts of body, performativity, being a teacher and arts education?.....	66
 SEGUNDA PARTE. ENMARCANDO LA RELACIÓN.....	 69
<b>Capítulo 1. Enmarcando los inicios de la investigación.....</b>	<b>71</b>
I. ¿Qué buscaba investigar?.....	73
II. ¿Cómo nace el interés por el cuerpo? Enmarque local.....	76
ii.i. <i>Marco político y educativo</i> .....	76
ii.ii. <i>Los últimos años de la Educación Chilena</i> .....	78
ii.iii. <i>Mirando hacia la Educación Artística</i> .....	81
ii.iv. <i>Marco sobre el cuerpo en la educación formal chilena</i> .....	83
III. Entrelazando contribuciones de la teoría social. El marco teórico del cuerpo.....	86
iii.i. <i>El cuerpo como construcción social desde un enmarañamiento de diversas contribuciones de la teoría social: postestructuralismo, teoría feminista y construccionismo social</i> .....	86
iii.ii. <i>El lado experiencial del cuerpo. Un lugar desde donde construir conocimientos</i> .....	95
 <b>Capítulo 2. Entrar en relación.....</b>	 <b>99</b>
I. Presentación de las personas colaboradoras.....	101
i.i. <i>La historia de Marieta</i> .....	104
i.ii. <i>La historia de Rafael</i> .....	107
i.iii. <i>La historia de Montserrat</i> .....	109
i.iv. <i>La historia de Claudia</i> .....	112
i.v. <i>La historia de Raúl</i> .....	114
i.vi. <i>La historia de Camila</i> .....	116
i.vii. <i>La historia de Carla</i> .....	118
i.viii. <i>La historia de Patricio</i> .....	121
II. Primeros acercamientos al campo.....	123
ii.i. <i>Descripción del lugar. Contextualizando el centro educativo</i> .....	123
ii.ii. <i>La negociación previa al campo y acceso inicial</i> .....	127
ii.iii. <i>Primeras relaciones y encuentros: elección colaboradores y acuerdos</i> .....	131

<b>Capítulo 3. Decisiones metodológicas de la tesis</b> .....	141
I. ¿Por qué un estudio de caso colectivo?.....	143
i.i. Memoria de mis relatos: diario de campo y observación directa.....	145
i.ii. Los vídeos y las fotografías como medio de registros.....	150
i.iii. Entrevistas en profundidad.....	151
i.iv. Focus group o entrevistas grupales.....	153
i.v. Recogida de documentación y material bibliográfico.....	157
II. Investigar la experiencia.....	158
III. Preparación de preguntas y entrevistas: Diseño e implicaciones.....	162
iii.i. ¿Por qué las entrevistas?.....	162
iii.ii. Dificultades previas del diseño de preguntas.....	167
iii.iii. Decisiones de diseño y preparación de las preguntas temáticas.....	170
iii.iv. Preparación y diseño de las entrevistas.....	178

<b>Capítulo 4. El proceso de codificación, categorización y análisis de las entrevistas</b> 187	
I. La Grounded Theory como método de análisis.....	189
i.i. Inicios. La Grounded Theory como metodología sistemática.....	189
i.ii. La Grounded Theory construccionista.....	190
i.iii. Mis primeros acercamientos a la Grounded Theory.....	193
i.iv. Qué es un tema, familia, categoría, código substantivo y memos.....	198
II. Proceso de codificación y categorización de los datos.....	203
ii.i. Decisiones, aciertos y desaciertos en el uso de la Grounded Theory.....	203
ii.ii. Revisión final de la codificación y categorización.....	218
- De códigos ‘emergentes descriptivos’ a códigos ‘analíticos y genéricos’.....	218

## CUARTA PARTE. ACERCAMIENTOS AL CUERPO

229

<b>Capítulo 5: Pensar desde los datos</b> .....	231
I. Lo que emerge del análisis. ¿Qué se dice a partir del cuerpo?.....	233
II. Tentativas de ensamblajes entre lo que emerge del cuerpo y la formación inicial del profesorado de artes visuales .....	246
III. Espacios que ocupa el cuerpo en la formación del profesorado de artes visuales.....	249
iii.i. ¿Cómo se construyeron los mapas? Decisiones de los recursos visuales utilizados.....	251
iii.ii. Nociones y espacios del cuerpo dentro del arte.....	253
iii.iii. Nociones y espacios del cuerpo dentro de la educación y la formación artística.....	265
iii.iv. Nociones y espacios de un cuerpo simbólico y cultural.....	307
iii.v. Nociones imprevistas del cuerpo.....	314
a. Relación cuerpo/desnudo/desinhibición.....	315
b. Relación cuerpo/abuso sexual.....	323

c. Relación cuerpo/espacios físicos/materialidad.....	328
c.1. Qué se advierte del cuerpo en relación con el otro y el espacio.....	330
c.2. Cómo se relaciona el cuerpo con los espacios físicos y el mobiliario.	
Cuerpos escolarizados.....	333
c.3. De qué manera los cuerpos se ponen en acción. Apropiación de los espacios..	337
 <b>Capítulo 6. Espacios para seguir pensando los lugares del cuerpo en la</b>	
<b>formación docente.....</b>	<b>349</b>
I. Acercamientos de la tesis: ¿qué se habló a partir del cuerpo?.....	351
<i>i.i. Retomando los cuestionamientos planteados al inicio de la investigación.....</i>	<i>353</i>
II. Las zonas grises. Posiciones del no saber que perturban.....	359
III. Derivas de la investigación: Abrir espacios para seguir pensando el cuerpo en la	
formación docente .....	363
<i>iii.i. Derivas a partir de los desplazamientos y cambios experimentados.....</i>	<i>365</i>
<i>iii.ii. ¿Cómo me he movido como investigadora? La conciencia del cambio.....</i>	<i>369</i>
<i>iii.iii. Aportaciones de la investigación y la tesis planteada.....</i>	<i>373</i>
 <b>Chapter 6. Spaces to continue thinking about the places of the body.....</b>	<b>379</b>
I. Approaches to the thesis: what was spoken from the body?.....	381
<i>i.i. Retaking the questions proposed at the beginning of the research.....</i>	<i>382</i>
II. The gray zones. Not-Knowing positions disturbing .....	388
III. Drifts of research: Open spaces to continue thinking about the body in teacher education....	392
<i>iii.i. Drifts from displacements and changes experienced .....</i>	<i>394</i>
<i>iii.ii. How have I moved as a researcher? The consciousness of change.....</i>	<i>398</i>
<i>iii.iii. Contributions of the research and proposed thesis .....</i>	<i>401</i>
 <b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>407</b>
<b>Anexos de la tesis.....</b>	<b>421</b>
I. Índice anexos.....	423

## Resumen

Esta tesis titulada “Desplazamientos y tránsitos en un proceso de investigación sobre el lugar del cuerpo en las trayectorias y formación inicial de profesores de educación artística”, relata el giro perturbador experimentado después de un extenso y exhaustivo proceso de codificación y análisis de evidencia a través de la Grounded Theory (de segunda generación). Intenta describir algunos de los caminos que emergieron a partir de los complejos desplazamientos y devenires vivenciados, que no sólo ilustran mi movimiento como investigadora sino también cómo se desplaza el foco inicial de estudio provocando una transformación en la pregunta central de la investigación y, por tanto en la metodología.

Para esto se realiza una narración en un tiempo no lineal, que comienza en el presente enunciando los movimientos vividos en la investigación. Luego relata el pasado conformado por las decisiones tomadas y las acciones desarrolladas hasta que termina el proceso de análisis y los primeros aportes de la tesis. Finalmente, vuelve al presente para retomar los desplazamientos experimentados y abrir líneas de pensamiento para seguir reflexionando en torno al cuerpo y la experiencia de investigar desde mis propias ideas y reconsideraciones como investigadora sobre la tesis elaborada.

Inicialmente, se ponía el énfasis en hacer preguntas acerca de cómo un grupo de profesores de arte en formación estaban construyendo sus corporeidades y acciones performáticas dentro de su proceso formativo. Sin embargo, como resultado de los continuos movimientos onto-epistemológicos, el foco de la investigación se desplazó hacia otros territorios mediante la expansión de los significados y espacios del cuerpo en la investigación. Esto permitió dialogar en torno a los múltiples lugares que el cuerpo ocupa dentro de las relaciones educativas y entender que éste no es sólo una construcción social sino una experiencia que atraviesa y que circula por todo el espectro educativo compuesto por fuerzas humanas, no humanas y materiales.

A partir de aquí, este pretende ser un viaje que invite al lector(a) a moverse por las vicisitudes de esta investigación como un proceso imperfecto y en continuo movimiento donde es posible aprender desde lo imprevisto y desde una posición de no saber. Por ello, no se orienta a buscar resultados finales y concluyentes sino que desvela y problematiza el proceso a través del cual se ha conformado, con el propósito de abrir nuevas interrogantes para poder seguir pensando el cuerpo y los múltiples lugares que éste ocupa dentro de la educación formal.

## Palabras clave

Cuerpo. Formación inicial del profesorado. Educación artística. Desplazamientos. Grounded Theory.





## Summary

This thesis is entitled 'Displacements and movements in the process of research relating to locations of the body within trajectories and the initial training of teachers in artistic education'. It tells about a perturbing turn experimented after a long and exhaustive coding process and analysis of evidence through grounded theory (second generation). It endeavours the description of some of the ways that emerged from the complex displacements and becoming-lived, which not only show my movement as a researcher, but also how the initial focus of study is displaced, provoking a transformation in the main question of research as well as the methodology.

That is why a tale is made as a not lineal narrative which begins in the present enunciating the movements experienced in the research, then narrating a past made up by decisions taken and actions performed until the process of analysis and the first contributions of the thesis are completed. Finally, it returns to the present, telling not only the displacement experimented but also opening lines of thought to continue reflecting about the body and the experience of research from inner ideas and (re)considerations of the researcher about her thesis and the process of research.

Firstly, the research puts emphasis on making questions about how a group of art teachers in training build their corporeality and performative actions inside their formative process. Nevertheless, as a result of the continuous onto epistemological movements, the focus of research is moved towards other fields in the expansion of the meaning and spaces on the body of the research. This allows explorations in relation to different places that the body uses inside educative relationships, understanding that this is not only a social construction but also an experience that goes through, around and the entire educational spectrum formed by material human and non-human forces.

From this point, it tends to be a journey which invites the writer to move through the challenges of this research as an imperfect process and in continuous movement where it is possible to learn from improvisation and from the position of not-knowing.

Therefore, it is not oriented to look for final and conclusive results, but it reveals and problematizes the process through of which it has been conformed, in order to open new questions so that she can continue to think about the body and the many places that it takes place within the formal education.

## Keywords

Body. Initial teacher training. Art education. Displacements. Grounded Theory.



PRIMERA PARTE

INTRODUCIENDO AL LECTOR





# Preámbulo. Lo que se sitúa antes del giro perturbador

## I. En relación a la tesis

Esta es una investigación que si bien presenta una tesis inicial a través de la cual se desarrolla gran parte del relato, también se conecta con un giro perturbador experimentado después del proceso de codificación y análisis de evidencia a través de la Grounded Theory que termina desplazando el propósito inicial de la investigación. Por esta razón, comenzaré exponiendo las decisiones iniciales tomadas hasta llegar a la explicación de dichos movimientos y deslizamientos en una sección independiente titulada *'Desplazamientos y tránsitos en la investigación'*.

### i.i. Tema central de la tesis

Al iniciar esta investigación pretendía estudiar cómo un grupo de jóvenes (profesores de artes visuales en formación) estaban construyendo sus corporeidades y acciones performáticas dentro su proceso formativo como futuros profesores, enfocándome en la *'agencia'*<sup>1</sup> que podían estar ejerciendo las prácticas y discursos pedagógicos sobre esas construcciones en torno al cuerpo. Este problema estaba centrado en el sentido simbólico del cuerpo y, a la vez, entendido únicamente desde una atribución de construcción social.

A partir de aquí, la pregunta central de investigación fue *¿de qué manera los discursos y prácticas que se llevan a cabo dentro del proceso de formación, agencian sobre la construcción de las corporeidades y acciones performáticas de este grupo de estudiantes de pedagogía en artes visuales?* Esta pregunta ponía énfasis únicamente en el dominio que podían estar ejerciendo sobre dichas "construcciones" corporales las prácticas llevadas a cabo dentro de su formación por parte de docentes y compañeros de la carrera, y por los discursos contruidos y reproducidos por ellos mismos. Lo que me llevaba a considerar el cuerpo como una fuerza constitutiva únicamente humana. A partir de esta problemática, propuse algunas preguntas secundarias para poder comprender los recorridos que se estaban llevando a cabo entre los estudiantes, los docentes que los formaban y la institución que enmarcaba esta carrera:

- *¿De qué manera(s) se entiende el cuerpo y su rol dentro de las prácticas pedagógicas artísticas de esta formación?*
- *¿Qué discursos y prácticas se están utilizando en torno al cuerpo y por qué?*

---

<sup>1</sup> El concepto de 'agencia' lo construyo a partir dos matices diferentes desde la propuesta de José Ema López (2004) y Elena Casado (1999). El primero, referido a la acción y capacidad de actuar pero abandonando la idea de que el sujeto es el elemento central de esa acción. La capacidad de actuar ya no es una propiedad individual sino compartida y está vinculada también con una concepción relacional del poder. Y el segundo matiz se refiere a la idea de (inter)mediación entre los flujos de acciones. De esta manera, utilizo el concepto de agencia para referirme a las posibles fuerzas que pueden actuar sobre la construcción del cuerpo dentro del proceso formativo. Esta fundamentación será desarrollada en el capítulo 1.

- *¿Qué tipos de corporeidades y acciones performáticas están emergiendo a partir de estos discursos y prácticas?*
- *¿En qué medida esta formación docente universitaria fomenta la importancia del cuerpo en la educación y cuál es el impacto que esto tiene?*

Una de las finalidades principales de la investigación fue la de intentar visibilizar las formas tradicionales de ver y hacer el cuerpo en la formación inicial de los profesores de artes visuales, cuestionando lo naturalizado y buscando estrategias alternativas para aprender y desaprender estas prácticas dentro de la educación formal. Sin embargo, a medida que avanzaba la investigación, mientras la intención seguía centrada en la práctica de visibilización, ya no me interesaba tanto cuestionar qué es lo que estaba sucediendo sino poner la atención en la manera en que estaba sucediendo. Por ende, la intención de buscar estrategias alternativas para desaprender esas prácticas se fue desvaneciendo.

Los objetivos secundarios eran bastante específicos y ambiciosos pues se centraban en varias cuestiones a la vez:

- Indagar y analizar la presencia y el rol que cumple el cuerpo dentro del proceso educativo, y a su vez, la significación que tiene la educación sobre la construcción y transformación de las corporeidades de los colaboradores.
- Reflexionar y dialogar en torno a las relaciones que se producen entre la formación recibida, las experiencias pasadas (educativas y personales) y la agencia que éstas tienen sobre el modo de pensar el cuerpo de una manera determinada.
- Asumir una posición crítica frente a los diversos prototipos que aprendemos y repetimos en relación a la imagen del profesor(a), del estudiante y del cuerpo dentro de la educación formal, mediante prohibiciones y obligaciones del 'deber ser, estar o hacer'.
- Pensar y dialogar sobre otros posibles escenarios pedagógicos dónde los estudiantes pudiesen desarrollar su autonomía para construirse corporalmente en el mundo y donde se rompiera con las ambiciones de buscar dominar los procesos de construcción de los cuerpos.
- Pensar la educación como un espacio que asume la diferencia como un rasgo favorable, concibe el error como algo positivo, proporciona relaciones educativas que acercan a los estudiantes al saber mediante sus propias experiencias, desarrolla las capacidades personales necesarias para lograr moverse en el mundo con libertad y que permite que podamos dirigir nuestras energías hacia lo que más deseamos.

- Poder hablar de lo que no se suele hablar y hacer visible lo invisible de la relación pedagógica en la universidad.

De todos estos objetivos, en lo que realmente puse la atención al realizar el análisis de las historias fue en indagar y analizar la presencia del cuerpo dentro del proceso educativo; reflexionar y dialogar sobre las relaciones que se producen en la formación de los colaboradores, sus experiencias y el modo de pensar el cuerpo; pensar otros escenarios pedagógicos posibles; y tomar en consideración la educación como un espacio que asume la diferencia, el no saber y el error como rasgos favorables.

### *i.ii. El porqué de la investigación*

Tanto la opción de comenzar a estudiar la presencia del cuerpo en la educación como las decisiones que he ido tomando durante el proceso de la investigación, se relacionan directamente con mis experiencias personales vividas a lo largo de mi trayectoria educativa como chilena, desde mi rol de estudiante y de profesora de artes visuales. Esta posición le otorga un especial relieve al contexto en el cual se enmarca esta investigación, respecto a las derivas y evidencias generadas.

Chile es un país que ha experimentado grandes debates sobre la educación, situándola como un elemento en tensión a raíz de numerosas demandas sociales y políticas, en especial, por parte de estudiantes y profesores de escuelas y universidades. Se ha caracterizado por tener un sistema educativo segregacionista marcado por la lógica mercantil y el excesivo lucro en la educación favoreciendo las precarias condiciones de docentes y estudiantes. Estos factores han actuado como principales factores que han interferido en la puesta en marcha de cualquier proyecto educativo que se quiera implementar.

Desde el año 2006, Chile se ha distinguido mundialmente por multitudinarias movilizaciones de estudiantes de educación básica, media y universitaria (con el apoyo del profesorado), cuyo propósito ha sido visibilizar las profundas desigualdades que reproduce este sistema y el rol que cumple el Estado en esta materia. Desde aquí, como profesora chilena, me siento con el deber de aportar y ayudar en la mejora de nuestro sistema educativo a través de la investigación y el develamiento de algunas prácticas que siguen perjudicando la educación y los modos de entender el aprendizaje.

Junto con esto, los vestigios de la herencia patriarcal, androcéntrica y heteronormativa dentro de este sistema ha ido dejando fisuras y legados que refuerzan los estereotipos y las concepciones privilegiadas del cuerpo con consecuencias insospechadas. El uso de prácticas pedagógicas de control y vigilancia sobre los cuerpos han sometido durante años a estudiantes desde los hábitos, la naturalización y normalización. De esta manera, la pedagogía formal chilena se ha constituido como productora de cuerpos heteronormativos mediante diversas prácticas y métodos de control corporal.

Muchas de estas prácticas naturalizadas y aparentemente 'inofensivas' aún se pueden ver en funcionamiento dentro de un gran número de establecimientos de educación formal, donde se somete a los cuerpos a través de técnicas de vigilancia, normalización, clasificación y totalización (Gore, 2000) para poder mantener el control y dominio de todos los agentes. Sin embargo, también es común ver a niños y jóvenes resistiéndose a las normas limitantes que establece la institución mediante la performatividad de sus cuerpos, utilizando la voz, las risas, los movimientos inesperados, alterando zonas arquitectónicas que recortan su espacio en unidades, promoviendo protestas estudiantiles, performances artísticas, prácticas reivindicativas, entre muchas otras. Todos esos modos de empoderamiento nos hablan de un cuerpo que también se resiste y que no es del todo controlable. Lo que genera que si bien el cuerpo puede encontrarse efectivamente regulado, controlado y condicionado por sistemas diferenciadores, también puede actuar en sí mismo como espacio de confrontación, contestación y resistencia (Foucault, 1976) siempre que existan o se ganen las posibilidades y los espacios disponibles para ello.

A partir de aquí, los estudios del cuerpo desde la teoría social contemporánea (Bauman, 1999; Bourdieu, 1988; Foucault, 1976, 1980; Mauss, 1979; Merleau-Ponty, 1973; Turner, 1989) me ayudaron a encontrar un posicionamiento coherente con aquello que intentaba investigar inicialmente. Si bien esta teoría involucra el desarrollo de muchas perspectivas relevantes dentro de su propia historia, para analizar el cuerpo dentro de esta investigación y comenzar a armar el marco teórico que la sostendría, me centré en algunas ideas post-estructuralistas y feministas relacionadas con los estudios performativos y el construccionismo social (Berger y Luckmann, 1988; Burr, 1996; Gergen, 1985, 1996; Ibañez 1990), por su especial énfasis en el entendimiento social del cuerpo como parte constitutiva y subjetiva de la persona; una construcción que se crea en relación con los otros dentro de un contexto específico de manera dinámica e inacabada.

Con la teoría social el cuerpo pasa a ser visto como algo que va más allá de lo propiamente físico y biológico de la persona. Junto con esto, el enfoque construccionista me ayuda a pensar las prácticas pedagógicas y las formas en que se ha definido el conocimiento, pues presenta retos conceptuales y metodológicos que invitan a problematizar los procesos pedagógicos y a pensar otros diferentes.

### *i.iii. Metodologías utilizadas*

Para tratar de llevar a cabo una investigación de este tipo era necesario utilizar una metodología de acercamiento al campo que tomara en cuenta los relatos e historias personales de los colaboradores - lo particular, lo subjetivo y variable-. Para ello sería necesario centrarme en los pequeños relatos y tratar de comprender el problema de estudio desde sus propias experiencias y saberes en torno al

cuerpo dentro de su formación como futuros docentes. Es por esto que decidí desarrollar un estudio de caso colectivo (Simons, 2011; Stake, 1999; Vázquez y Angulo, 2003) dentro de una universidad pública y estatal en Chile, que contó con la presencia de un grupo de profesores en formación compuesto por cinco mujeres y tres hombres de entre 20 y 27 años. Esta institución educativa en la cual desarrollé la etapa de trabajo de campo durante ocho meses es un centro urbano, de titularidad pública y que acoge estudiantes de diferentes niveles socio-culturales y económicos, principalmente, medio y medio-bajo.

Las herramientas para obtener los datos fueron: *diario de campo, observación directa, entrevista en profundidad, focus group y recogida de documentación*. Con todos ellos, en especial con las entrevistas, buscaba rescatar aspectos relacionados con la subjetividad de cada colaborador y prestar atención a las construcciones singulares y personales para comprender qué significados estaban construyendo en torno al cuerpo y de qué manera. De aquí que finalmente haya decidido utilizar sólo los datos obtenidos mediante las entrevistas en profundidad y analizarlas de manera exhaustiva.

#### *- Método de análisis y codificación*

Como método de análisis de evidencias utilicé la Grounded Theory pero centrada más en la segunda generación que en la metodología tradicional de Barney Glaser o Anselm Strauss. Esta decisión fue debida a su vinculación con la perspectiva construccionista de la GT desarrollada por Kathy Charmaz, Adele E. Clarke, Calder W. Kaufman, entre otras. La línea de Kathy Charmaz, instauro el uso de la bibliografía y su nexo con los datos como una propiedad fundamental a lo largo de todo el proceso de codificación; pone el énfasis en la relatividad presente en las perspectivas, posiciones y prácticas llevadas a cabo por el investigador(a); pone el énfasis en analizar la situación y el contexto de la investigación; se centra en la importancia de la reflexividad del investigador a lo largo de todo el proceso; y asimismo, en las representaciones de las construcciones sociales del mundo estudiado.

Aunque inicialmente la GT haya sido pensada como una metodología que se debe desarrollar conjuntamente al trabajo de campo y al desarrollo de la investigación, yo la utilicé como método de análisis a través del uso de algunas estrategias claves que me sirvieron para ordenar e interrogar las historias de los colaboradores de una manera organizada y rigurosa debido a su conjunto de técnicas sistemáticas. Dentro de las decisiones que tomé a partir de lo propone la segunda generación de la GT, estuvieron: partir desde un marco teórico previo con una visión y un posicionamiento específico sobre el cuerpo y la educación; utilizar la GT como método de análisis después de desarrollar la investigación en el campo; dialogar continuamente con la literatura; e introducir el significado y las estrategias reflexivas. En este proceso, mi rol como investigadora fue fundamental.



#### *i.iv. Limitaciones y dificultades del trabajo*

Una de las mayores limitaciones de este trabajo, o mejor dicho, el mayor inconveniente a superar, lo viví durante la estancia en Chile y a la vuelta de ella. Cuando estaba iniciando mi trabajo de campo, mi primera directora de tesis se fue de la universidad y quedé a la deriva en mitad de mi proceso investigativo sin saber qué hacer, ni cómo perfilaría el proyecto o qué haría con todas las evidencias que luego obtendría.

Unos meses antes de partir al campo, lo que habíamos conversado con aquella directora era hacer un estudio de caso de una docente que fuese formadora de profesores de artes, a fin de dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿qué es lo que se enseñaba en torno al cuerpo? ¿qué es lo que se enseña ahora? y ¿por qué aún se sigue enseñando? Para esto, realizaría una observación sistemática de sus clases y reuniría evidencias a partir de la realización de entrevistas con docentes y estudiantes, focus group y análisis de documentación.

Cuando llegué a Chile y comencé a tener los primeros acercamientos al campo, mi directora se marchó y no volví a tener contacto con ella. En esos momentos, yo estaba presentando mi proyecto a la profesora que llevaría mi estancia y al grupo de investigación del departamento de artes de aquella universidad. Fue ahí cuando comenzaron a cuestionar qué es lo que pretendía investigar, cómo lo iba a realizar y con quién(es). Gracias a ellos, logré concretar mi trabajo y aterrizar mi foco para poder llevar a cabo mi trabajo de campo. Luego, al regresar a Barcelona y hacer un cambio de director, pude perfilarlo aún más y llegar a lo que hoy presento como tema central de la tesis.

A partir de aquí surge todo. Esta primera fractura provoca decisiones y cambio de dirección que finalmente me llevan a la Grounded Theory como método de análisis. Estas decisiones llegan a modo de rescate frente al desconcierto de qué hacer con todas las evidencias construidas y cómo dialogar con ellas para llevarlas a la escritura. A raíz del método escogido, se fueron generando los diferentes desplazamientos experimentados.

En relación a todas las decisiones iniciales de la tesis explicadas en este apartado, una de las mayores limitaciones fue la extensión del estudio en relación a las preguntas y a los objetivos planteados y, por consiguiente, la gran cantidad de datos obtenidos debido al alto número de herramientas empleadas. De aquí proviene mi decisión final de utilizar sólo los datos procedentes de las entrevistas. Esto será explicado detalladamente en la metodología.

Originariamente, la concepción que consideré del cuerpo en la investigación sólo era desde su dimensión simbólica y como construcción social al servicio del accionar humano. Esto limitó las

preguntas de las entrevistas a una única concepción de cuerpo, sin embargo, ésta se amplía a lo largo de la tesis gracias a las historias de los colaboradores y los conceptos que emergen de ellas.

Conjuntamente, en un principio, estaba considerando sólo las fuerzas discursivas y humanas sobre la atribución de los proyectos corporales de los colaboradores, sin prestar atención al rol que pueden cumplir los espacios físicos y la materialidad/materia dentro de su constitución corporal y su proceso de formación como futuros profesores. Al igual que el punto anterior, esto limitó las preguntas de las entrevistas. No obstante, las fuerzas materiales y no humanas que emergen luego de las historias de los colaboradores me ayudaron a ampliar el sentido del cuerpo y su constitución.

El acercamiento inicial a la presencia y constitución del cuerpo a partir de su relación con otro elemento que limite y a la vez constituya su existencia (por ej. cuerpo y desnudo; cuerpo y currículo, cuerpo y control...), proyectó una idea normativa del cuerpo reduciéndolo a un entendimiento dualista habitual en los estudios positivistas. Sin embargo, al final de la tesis se plantea un sentido ampliado del cuerpo explicado de manera extensa como resultado de las múltiples derivas y desplazamientos de la investigación.

La intención de transparentar mi proceso de investigación, exponiendo las imperfecciones del recorrido y los cambios vividos, podría no ser bien recibido en un medio académico que tiende a prescindir de las tensiones y fracturas. También me acompaña la duda de que no se comprenda del todo esta decisión debido a la complejidad que significa tratar de narrar los giros y desplazamiento experimentados durante el proceso de la tesis. Sin embargo, como veremos más adelante, hay posiciones onto-episte-éticas que apoyan esta decisión de desvelar y problematizar el proceso a través del cual se ha conformado esta investigación.

## **II. Posicionamiento como investigadora/narradora**

En esta sección introductoria no sólo me interesa esbozar el tema central de la tesis, el porqué de la investigación, las metodologías utilizadas y las limitaciones del trabajo, sino además, exponer mi posicionamiento como investigadora y narrar lo que ha significado para mí este proceso, este viaje por las vicisitudes de la investigación, los encuentros y desencuentros, aciertos y errores que me han llevado a donde estoy actualmente. Entiendo la investigación como un devenir y por tanto decido dar cuenta de ese devenir asumiendo el riesgo que significa exponer e intentar explicar los múltiples giros experimentados en mi investigación dentro de un contexto educativo formal. Por eso es importante aclarar que esto lo propongo como un ensayo del pensar sobre mi propia tesis y además explorar otros modos de generar conocimiento.

Por lo anterior, dentro de esta misma sección presento un último apartado titulado '*Guía para navegar por la tesis*' como ayuda al lector para transitar por ella y asimismo acercarse al recorrido de mi investigación, compuesto por los deslizamientos y giros vividos a lo largo del proceso, los inicios de la investigación que dieron el fundamento a la tesis y el momento final de la investigación que corresponde a los espacios del pensar que se abren para comenzar a entender los lugares del cuerpo desde otros territorios. Además, he creado una segunda sección introductoria, titulada '*Desplazamientos y tránsitos de la investigación*', en la cual relato cómo ha sido este largo y apasionante camino recorrido donde la investigación se ha movido en diversas direcciones perturbando su primer foco, las preguntas iniciales, la metodología como modo de observar de manera reflexiva la realidad, el sentido de cuerpo en la investigación y los conceptos que emergen de todo ello.

Tal como plantea Judit Vidiella (2008), el posicionarse "implica una ubicación en relación a otras localizaciones, incorporando un sentido más vivencial y corporal, ya que tomar una posición es también un acto ético y político de tomar partido sobre algo" (p. 46). Desde aquí me posiciono como profesora, investigadora y artista chilena, heredera de un pasado educativo fundado sobre la tradición y la concepción bancaria de la educación (Freire, 1970) y enmarcada en un contexto político muy particular. A todo lo anterior, se enlaza mi experiencia en el extranjero y los aprendizajes adquiridos dentro del master y el doctorado realizados en la Universidad de Barcelona, dando forma a un determinado posicionamiento ontológico y epistemológico frente al tema del cuerpo en la educación.

Desde estos territorios, mi propósito apunta a articular esta investigación a través de una dimensión personal, profesional y política. Constituir mi pertenencia como investigadora y como un cuerpo más, poniendo en discusión las experiencias (Braidotti, 2004), dialogando a partir de las historias y tomando conciencia del cambio por medio de la escritura de mi propia tesis. En este proceso de escritura intenté recuperar lo dicho sobre el cuerpo y la educación docente inicial de profesores de artes desde los pequeños relatos, lo inesperado y las historias disidentes de los colaboradores a modo de exploración del cuerpo dentro de la educación formal. Luego, los puse en diálogo con la literatura existente y con lo que yo lograba pensar a partir de esas historias.

La autora Della Pollock, en su artículo '*Performing Writing*' (1998), se refiere a un modo de escritura performática dónde el cuerpo de el/la escritor(a) está presente constantemente como un modo de romper con los significados hegemónicos y tradicionales de las narrativas dominantes y universales. En una línea similar, Susan Foster (1998) y Mady Schutzman (2006) proponen que la escritura corporizada nos recuerda constantemente que el/la investigador(a) tiene un cuerpo que se involucra en la

investigación y en el acto mismo de escribir, como un modo de volver a sus cuerpos en primera persona (Vidiella, 2008).

Mi cuerpo estuvo presente en el trabajo de campo, en las relaciones con los colaboradores y los profesores, en los espacios institucionales y ahora aquí, en la escritura y en el pensar de la tesis; está presente en todos los sentidos que requiero para poder plasmar estas palabras. Está presente en la reflexión y en el devenir que sucede del pensar sobre el cuerpo mientras soy cuerpo, “un cuerpo que ya no es papel sino lápiz, un cuerpo productor de ideas y formas de ver el mundo” (Tamayo, 2013, p. 72). Sin embargo, esto no significa que pretenda hablar de mí de una manera autobiográfica dentro de la investigación, sino más bien hablar desde mí. Me centro en explicar de qué manera las historias de los colaboradores resuenan en mí, a dónde me han llevado a pensar y las relaciones que me han permitido establecer. Esto también genera un movimiento en mi rol como investigadora, ya que pasa a ser protagónico cuando decido darle la encarnación a dichas historias. Una encarnación que intenta ser plasmada en la narración de la tesis y en el sentido de construcción a modo de ensamblaje (Deleuze y Guattari, 1983), interconectando rutas y momentos vividos, teniendo siempre claro que existirán espacios vacíos y partes sin atar.

Como investigadora he tenido que aprender a dejarme llevar por los cambios y derivas propias de la experiencia de investigar, aceptar lo imprevisto, perder el control e intentar adoptar una postura ‘*nómade*’ (Braidotti, 2004; Deleuze y Guattari, 1983) dentro de mi investigación. Adoptar una postura así, no es una decisión previa ni fácil, es una deriva inesperada que surge cuando menos te lo esperas y, en mi caso, fue en la mitad de mi proceso de investigación a raíz de momentos claves que irrumpieron la linealidad de ésta mediante giros y desplazamientos insospechados. Sin embargo, es importante aclarar que esta irrupción no surgió de la nada. Fue necesario que yo, como investigadora y narradora de la investigación, junto al acompañamiento y entrega constante de mi director de tesis, aportáramos los elementos adecuados para apostar por una experiencia diferente a la esperada.

Uno de los momentos clave de esta investigación fue la conciencia del cambio que fui desplegando a partir de conversaciones sobre lo que significaba investigar, narrar y narrarme a mí misma dentro de este proceso, construir a partir de lo que me regalaba el otro, en los encuentros, intercambios y complicidades. En este proceso, el acompañamiento de mi director fue decisivo ya que a través de momentos de entrega mutua, de confianza, largas charlas, discusiones y aportaciones clave logramos construir líneas para seguir pensando la tesis. Como un constante ir y (de)venir y no como un puerto final a donde llegar. Esta conciencia del cambio trajo también consigo el cuestionamiento en torno a cómo, por qué, para qué y desde dónde quería seguir pensando mi investigación luego de

enfrentarme a los problemas, derivas y dudas que me encontré después del proceso de codificación y análisis. Lo que me ayudó a re-descubrirme a través del proceso de escritura de la tesis.

Es por todas estas razones que, independiente de los objetivos iniciales que perseguía mi investigación a partir del problema de estudio planteado originalmente, el develamiento de estos desplazamientos adquiere -dentro del relato final- tanto o más protagonismo que el mismo problema de estudio. Esta revelación la propongo como un pacto de transparencia de mi proceso de investigación y, además, como una reivindicación frente a lo que yo entendía inicialmente por investigar y la noción de cuerpo que utilizaba. Mi intención es exponer las imperfecciones de este camino, mostrar las asperezas, el back ground, ese terreno lleno de escollos y vacíos que le dan vida al proceso del aprender desde lo incierto y lo inesperado. En la sección introductoria, titulada *'Desplazamientos y tránsitos de la investigación'*, relato detalladamente cómo inició este largo y atrayente itinerario, de qué manera se ha desarrollado y cómo la investigación se ha movido.

Está claro que este pacto de transparencia no puede ser completamente nítido, concreto, auténtico o indiscutible, por eso no pretendo que sea un manual de actuaciones investigativas 'adecuadas' que otorgue soluciones milagrosas a determinados problemas que se puedan ir presentando, sino más bien un espacio imperfecto y en constante construcción desde el cuál dialogar, reflexionar y analizar dichas cuestiones. Abrir un espacio para entrar en relación como cuerpos en acción que se movilizan y así construir itinerarios diferentes, descartando que la educación, el aprendizaje, el conocimiento y la experiencia de investigar sean únicamente el resultado de unos contenidos instructivos proporcionados por organismos institucionales que pretenden controlar lo que 'debemos' entender y considerar como 'correcto'.

Pretendo también que mi tesis actúe como un medio de visibilización sobre lo que proponen las(os) colaboradoras(es) en relación al lugar que ocupa el cuerpo dentro de su formación como futuras(os) docentes de arte y sobre sus modos de concebir los proyectos corporales, evitando la tendencia habitual de generalizar desde lo que son recorridos subjetivos y contextuales. Sin embargo, acceder al desvelamiento de las acciones que ocurren en esta parcela de realidad, así como registrar aquellos implícitos y cuestiones invisibles que emergen, no ha sido una tarea fácil pero sí necesaria. Como propone Judit Vidiella (2008), las políticas de visibilidad son necesarias pues nos permiten poner en evidencia las prácticas normativas que se están desplegando en determinadas ocasiones, funcionando también como mecanismos de resistencia. En este caso, frente al uso que se le da al cuerpo en la educación formal.

### III. Guía para navegar por la tesis y estructura de los capítulos

Esta 'guía para navegar' es una aportación al lector para guiarlo por la tesis y que de esta manera pueda acercarse al trayecto de mi investigación desde los giros y movimientos vividos a lo largo del proceso; los inicios de la investigación que dieron el fundamento al trabajo; y en último lugar, al momento actual que concierne al final y a los espacios del pensar que se abren a partir de aquí. Por tanto, esta guía funcionará como un preámbulo al relato cabal de la tesis donde expongo el desarrollo total de la investigación y cómo logré llegar al momento en el cual me encuentro.

Esta guía es necesaria porque éste pretende ser un viaje curvilíneo organizado en tres momentos diferentes que explicaré a continuación. Estos tres momentos están marcados por una escritura construida en tiempo presente y pasado con la finalidad de plasmar y explicar dos momentos ontológicos diferentes.

La tesis se inicia con la próxima sección titulada '*Desplazamientos y tránsitos en la investigación*' que corresponde al tiempo presente y es donde explico los deslizamientos experimentados tras la codificación y el proceso de análisis de evidencias. Es necesario aclarar que aquí narro cómo la tesis ha cambiado a partir de los desplazamientos ontológicos, epistemológicos y metodológicos experimentados con el único fin de proponer líneas para seguir pensando al cuerpo. No pretendo establecer un nuevo estudio, ya que eso significaría desarrollar una investigación diferente. Sólo lo hago a modo de ensayo para enunciar los espacios otros que me ayudan a seguir pensando el cuerpo y, asimismo, compartir con el lector(a) los cambios vividos en mi propia perspectiva de investigación. Es por esta razón que dicho apartado está conectado con el capítulo final, titulado '*Espacios para seguir pensando los lugares del cuerpo*'.

Luego, en un segundo momento, vuelvo al pasado explicando todo el desarrollo de la tesis previo a los desplazamientos y giros vividos. Este pasado comprende la explicación sobre el contexto social, político y educativo que enmarca el interés por el cuerpo. Le sigue el apartado que expone los inicios de la investigación, indicando el problema de estudio y las preguntas de investigación que dan forma a lo que se pretendía investigar. Se sigue con el marco teórico articulado a través de algunas contribuciones de la teoría social contemporánea que describen el estado de la cuestión respecto al estudio del cuerpo y el posicionamiento inicial de la tesis frente a él. Junto con esto, se presentan los colaboradores y el establecimiento educativo en el cual se llevó a cabo la investigación para narrar así los primeros acercamientos al campo. Finalmente, se desarrolla todo el capítulo metodológico que muestra cómo la etapa post-codificación lleva a un análisis diferente de los datos, para terminar con el pensar desde ellos y con lo que da sentido a las derivaciones de la tesis.

Por último, el tercer momento vuelve al presente en el capítulo 6 titulado *‘Espacios para seguir pensando los lugares del cuerpo’*. Aquí retomo la explicación sobre cómo la tesis ha cambiado, cómo se ha movido la investigación y cómo he cambiado yo como investigadora a raíz de los desplazamientos experimentados, pero de una manera más detallada que en el apartado *‘Desplazamientos y tránsitos de la investigación’*. También propongo nuevas líneas para seguir pensando el cuerpo desde los conceptos que emergieron en torno a él a lo largo del capítulo 5, junto a las aportaciones de la investigación y de la tesis planteada.

Esta idea de narrar en tiempo no lineal, que va para atrás y para adelante, estará marcada por una diferencia en el color y tipo de letra. El presente está escrito en negro, mientras que el pasado está escrito en gris para marcar los tiempos cambiantes. Esta introducción está escrita en negro pues representa el tiempo presente en el cual escribo.

Como se puede advertir de manera anticipada, esta no es una investigación lineal ya que va ensamblada en dos partes que si bien corresponden a dos momentos ontológicos diferentes, no están separadas ni son autónomas, sino que están en continuo diálogo a lo largo de la tesis. El primer momento ontológico es el que está representado al plantear que la realidad es posible abordarla, analizarla y concretarla desde lo predecible y lo esperado. El segundo momento es cuando ese relato se mira desde otra epistemología y ontología para comprender que es posible expandir los datos para aprender de esa realidad desde lo desconocido y desde el error. La primera irrupción tiene lugar cuando intento acercarme a la realidad de una manera prevista, mientras que la segunda irrupción corresponde a mi acercamiento a dicha realidad desde otro punto de vista después de haber entrado en su interpretación mediante la codificación y el análisis.

Aquí también es importante dar cuenta que el índice ha ido cambiando a lo largo de la investigación. Estos cambios, plasmados en las miniaturas a continuación, refuerzan el sentido móvil de la investigación como un devenir y no como un producto. En ese devenir hay giros, hay puntos de fuga y hay nuevos alineamientos.

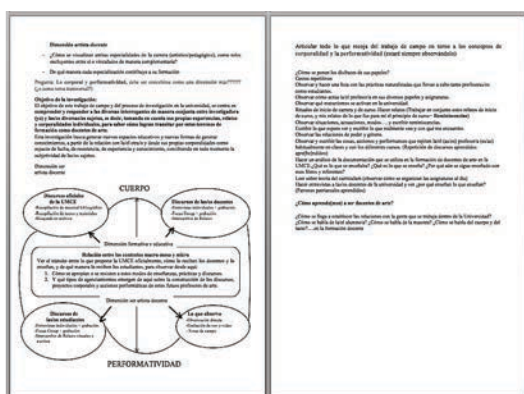


Figura 1. Primer acercamiento trabajado con Carla, 2013.

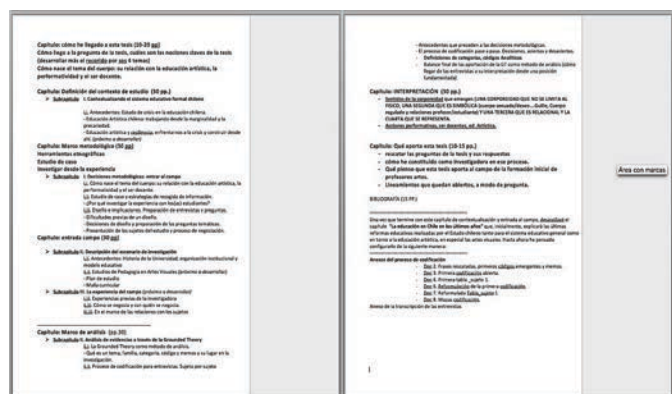


Figura 2. Primer índice trabajado con Fernando, 2015.



Figura 3. Segundo trabajo con Fernando, 2015

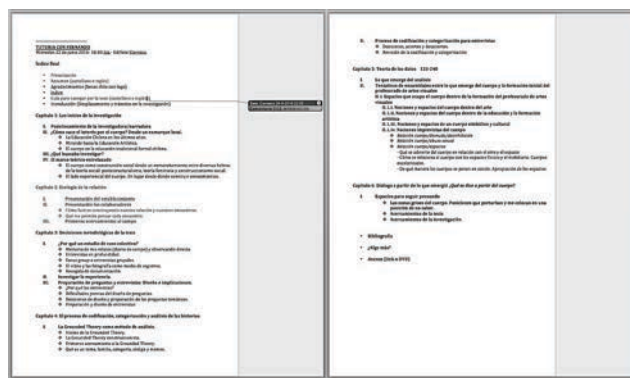


Figura 4. Tercer índice trabajado con Fernando, 2016.

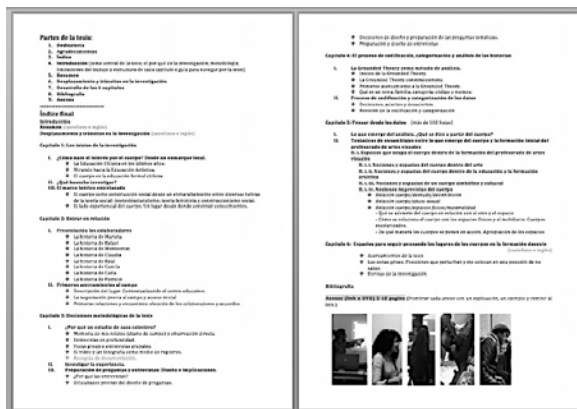


Figura 5. Primer índice final trabajado con Fernando, 2016.

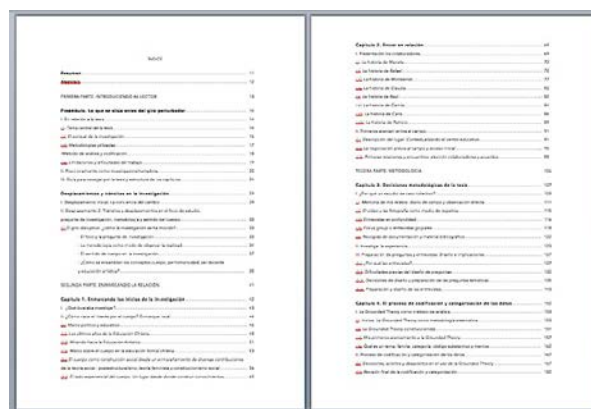


Figura 6. Índice final de la tesis, abril 2017.

Finalmente la estructura del índice final de la tesis, localizado después de la introducción, es:

- **Desplazamiento y tránsitos en la investigación.** Explicación resumida sobre los desplazamientos y tránsitos experimentados a lo largo de la investigación; de qué manera han actuado sobre el foco de estudio, la pregunta de investigación, la metodología y el sentido inicial del cuerpo.
- **Capítulo 1.** Los inicios de la investigación. Aquí relato cómo nace el interés por el cuerpo; explico el enmarque local desde una pequeña contextualización de la educación chilena en general y de la educación artística en los últimos años; explico qué buscaba investigar a través del problema de estudio; cuáles son la pregunta central y las secundarias y cuáles los objetivos; finalmente, presento el marco teórico.
- **Capítulo 2.** Entrar en relación. En este capítulo presento a los(as) colaboradores(a), la institución educativa y relato los primeros acercamientos al campo de estudio con el fin de revelar cómo fuimos construyendo nuestra relación y nuestros encuentros y qué me permitieron pensar.
- **Capítulo 3.** Decisiones metodológicas de la tesis. En este capítulo revelo todas las decisiones tomadas en relación a la metodología de la tesis; por qué un estudio de caso colectivo;



presentación de las herramientas y técnicas de documentación; el enfoque de investigar la experiencia; y el diseño e implicaciones de las preguntas y entrevistas desarrolladas.

- **Capítulo 4.** El proceso de codificación, categorización y análisis de las entrevistas. Aquí presento la Grounded Theory como método de análisis; luego indico la Grounded Theory construccionista como estrategia seleccionada; y finalmente, expongo y detallo el proceso de codificación y categorización de los datos.
- **Capítulo 5.** Pensar desde los datos. Aquí narro lo que tradicionalmente se conoce como los resultados de la investigación, por tanto relato qué se habló a partir del cuerpo y de qué manera.
- **Capítulo 6.** Espacios para seguir pensando los lugares del cuerpo en la formación docente. En este capítulo, llegada como tránsito y no como conclusión, retomo la explicación sobre cómo la tesis ha cambiado, cómo se ha movido la investigación y cómo he cambiado yo como investigadora a raíz de los desplazamientos experimentados. Presento nuevas líneas para seguir pensando el cuerpo desde los conceptos que emergen de las historias de los colaboradores y las aportaciones de la investigación y tesis planteada.
- **Referentes bibliográficos.** Organización de la literatura y bibliografía utilizada en la tesis en orden alfabético.
- **Anexos.** Descripción de los anexos que van añadidos en el cuerpo de la tesis y en el DVD.

A continuación expondré un mapa visual (figura 7) que sintetiza los momentos onto-epistemo-metodológicos explicados anteriormente, con la intención de resumir lo planteado en el apartado introductorio titulado *'Preámbulo. Lo que se sitúa antes del giro perturbador'* y con ello abrir paso a la siguiente sección sobre los desplazamientos experimentados a lo largo de la investigación.

Este mapa visual sobre los diversos momentos onto-epistemo-metodológicos experimentados dentro de la investigación, está compuesto a partir de otros mapas y figuras que se irán desplegando a lo largo de la tesis frente a la explicación de aquellos desplazamientos ontológicos, epistemológicos y metodológicos. El lector(a) podrá visualizar de manera más detallada los diferentes elementos que los componen y su fundamentación. Asimismo, se podrá comprender mejor las diferentes decisiones que hay detrás de su elaboración.

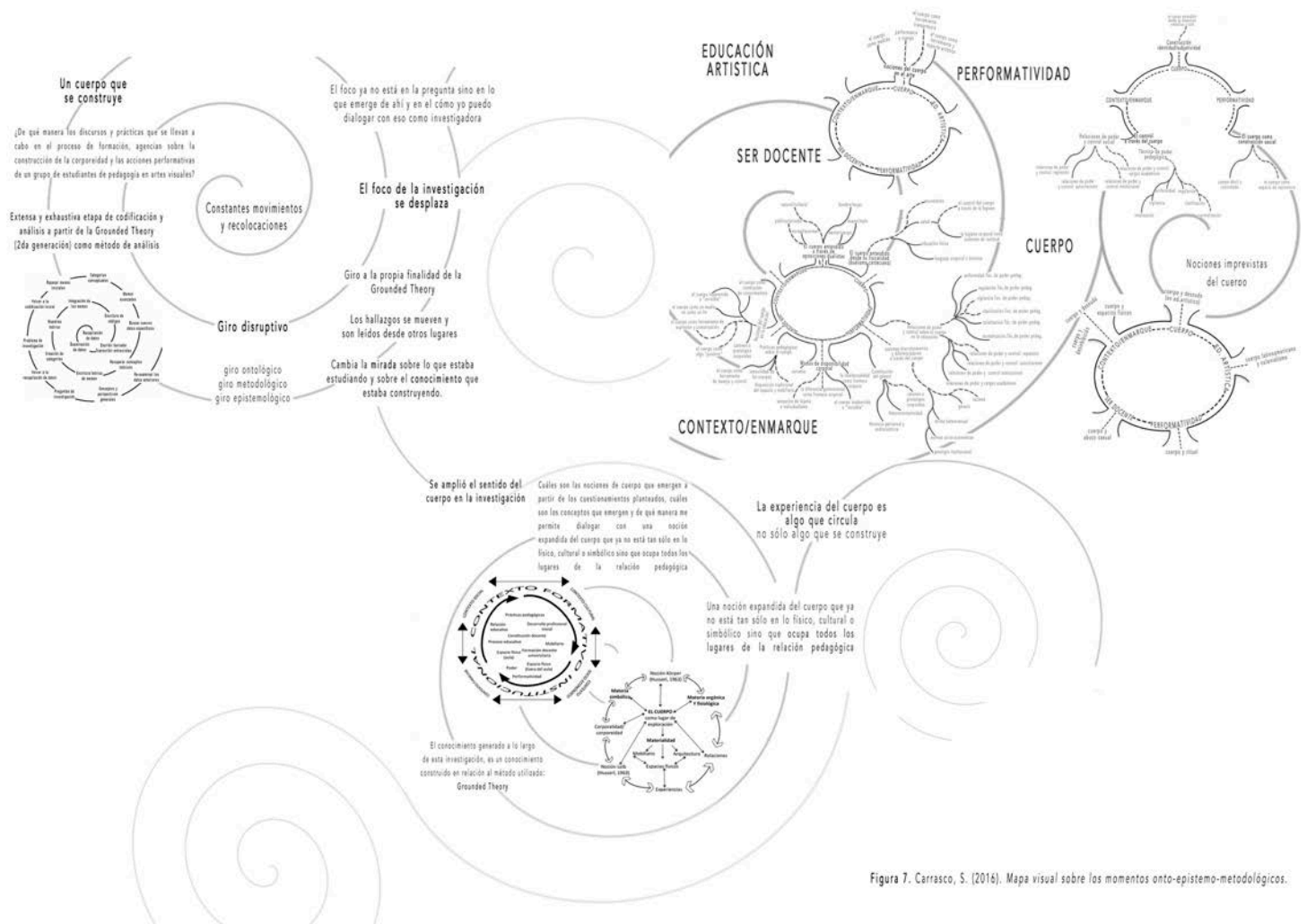


Figura 7. Carrasco, S. (2016). Mapa visual sobre los momentos onto-epistemo-metodológicos.

# Desplazamientos y tránsitos en la investigación

## I. Desplazamiento inicial. La conciencia del cambio

Para haber llegado al punto en el que me encuentro hoy en la investigación he tenido que pasar por grandes cambios y reformulaciones. Me he equivocado muchas veces, he ido y he vuelto. He caminado por rutas desconocidas que me han llevado hacia otros terrenos del pensar. Pero también, en este devenir como investigadora, he tomado decisiones que me han ayudado a llegar hasta aquí.

Como expliqué en la sección anterior, comencé esta tesis queriendo abordar un problema que se enfrentaba a cuestiones relacionadas con la formación inicial de profesores de arte y el papel del cuerpo dentro de ésta. Pero entendido únicamente desde su rol como construcción social. Para ese recorrido desarrollé toda una estrategia metodológica que tenía coherencia con lo que buscaba hacer y con el marco teórico de la tesis. Por su parte, el análisis de las historias de los 'profesores en formación', también mantenía relación con algunos de los pasos propuestos por la Grounded Theory y el rigor metodológico que ésta aporta. Sin embargo, en un momento dado, mi visión y posicionamiento frente a esto comenzó a cambiar.

Al mismo tiempo que terminaba el proceso de análisis, estaba viviendo una serie de cambios y devenires dentro de mi proceso de formación como investigadora gracias a las herramientas conceptuales y de pensamiento que iba adquiriendo en esta etapa. Estas herramientas me permitieron ir ampliando mi mirada frente a lo que estaba estudiando y poder leer lo que emergía de las historias de los colaboradores de otra manera y desde otros lugares. Por esta razón me gustaría compartir con ustedes en qué momento comencé a plantearme la investigación como un espacio desde el cual reconstruir trayectorias, visibilizar el proceso cabal del análisis de evidencia y detectar las múltiples derivas y posicionalidades que esto conllevó.

Todo comenzó cuando terminé el largo y exhaustivo proceso de codificación y análisis que duró poco más de un año siguiendo la Grounded Theory como método de análisis y no como metodología de investigación. Aquí reutilicé y re-signifiqué algunos de los pasos ya revisados y reformulados por la segunda generación construccionista de la GT a partir de lo planteado por la Grounded Theory tradicional o de primera generación. De aquí que, aunque en el apartado metodológico señale los autores referentes de este periodo de la GT, sólo lo hago para enmarcar y referenciar el origen de dicha metodología y de algunos pasos establecidos por ellos mismos. Como dije, mi investigación está más vinculada con el punto de vista construccionista de Kathy Charmaz que con el enfoque positivista de Barney Glaser o Anselm Strauss, ya que las decisiones que asumí se consideran cuestiones inaceptables por la primera generación. Entre ellas, partir de un marco teórico previo con

una visión y un posicionamiento determinado sobre el cuerpo y la educación; utilizar la GT como método de análisis después de terminar la investigación en el campo; dialogar continuamente con la literatura; introducir el significado y estrategias reflexivas como investigadora, entre otras cuestiones. En este sentido, la utilización que hago de la GT no es epistemológica sino estratégica.

Este fue un largo y riguroso proceso, pues decidí desarrollarlo artesanalmente, sin utilizar un software que pudiese aglutinar y generalizar la información tan diversa que iba obteniendo al profundizar en las entrevistas e historias de los colaboradores. No quería perder las vetas y matices que sólo un proceso manual puede captar, ya que el programa informático sólo organiza la información y la agrupa por temas sin distinguir la gran gama de diferencias que pueden haber dentro de un mismo contenido o materia. Como propone Kathy Charmaz en la entrevista que lleva a cabo junto a Reiner Keller (2016), es importante saber y conocer cada uno de los pasos que uno hace exactamente durante el proceso de análisis siendo una de las limitaciones de los programas especializados como el MAXQDA o el ATLAS.ti. Asimismo, Charmaz defiende el proceso manual porque en éste participa todo nuestro cuerpo.

Reiner KELLER: (...) I think one should be aware of what one does exactly. I don't know if this happens here too.

Kathy CHARMAZ: Yes, I think with all the computer programs it happens. That's one of the real limitations of these programs (...) I do things by hand and I do think there's something about that body and mind involvement of moving that adds to your creativity (p.14-15).

Un software especializado es sólo un instrumento de gestión de información, no un instrumento de análisis. Permite codificar sobre lo ya codificado, recuperar textos y efectuar búsquedas de cadena de caracteres de patrones textuales (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006). Es por esto que utilizar un software nunca fue una elección. Para mí sólo simplifica, generaliza y reduce al máximo los datos y ese nunca fue mi propósito.

Si bien todo comenzó a partir de un sistema de codificación que siguió el rigor de la segunda generación de la GT, al finalizar el análisis de evidencias comencé a ver que incluso desde los propios datos que ya había arrojado el análisis, comenzaban a emerger nuevas cuestiones, nuevos conceptos que me permitían dialogar de otra manera con todo eso, ir más allá y expandir el conocimiento que se estaba construyendo. Esto sucedía al tiempo que cursaba el seminario de 'Investigación post cualitativa' en el programa del Doctorado, cuyos encuentros también empezaron a intervenir como momentos clave dentro de mi investigación.

Todo lo que exploramos en las sesiones mediante las lecturas y fructíferas conversaciones que se generaban en cada encuentro con el resto de los asistentes, me llevó plantearme profundas

interrogantes, no sólo sobre los supuestos ontológicos y epistemológicos que guiaban mi investigación hasta ese momento, sino también a cuestionar mi propia investigación y qué es lo que quería hacer con ella. Cada sesión era un apasionante y desconocido viaje, una suspensión en el tiempo y en el espacio dentro de mi tesis, un ir y venir constante que me mantenía en un estado de permanente cuestionamiento debido a las derivas y resonancias que mantenía con mi investigación.

A partir de ahí, decidí dejarme llevar por los desafíos que esto me estaba planteando, expandir los datos, quedar expuesta frente al modo en cómo éstos resonaban en mí y embarcarme en un viaje lleno de interrogantes sin responder. Este camino finalmente derivó en lo que es mi investigación hoy: una construcción permanente que no sólo se fundamenta en la interpretación de unos datos como resultado de una tesis, sino también, se fundamenta en la revisión y reinterpretación constante del recorrido de la misma experiencia de investigar.

Es muy importante dejar claro que en ningún momento trato de posicionarme en contra de la GT o de rechazarla, aun cuando en ocasiones pueda parecerlo. Esta revisión y reinterpretación constante del recorrido de la investigación, el diálogo que logro establecer con lo que emerge de los datos y la serie de descubrimientos que hago en torno a los múltiples espacios que ocupa el cuerpo dentro del espectro educativo no lo podría haber hecho de no haber tomado las decisiones que tomé y de no haber utilizado la GT como método para analizar los datos.

Yo no reniego de mi recorrido en ningún momento, incluso sabiendo que en ocasiones fue bastante normativo, pues ese recorrido es el que me ha incentivado a narrar y apreciar el giro ontológico, epistemológico y metodológico experimentado dentro de mi propio proceso de investigación.

La pedagogía –y la *experiencia de investigar*– como relación social es muy cercana. Te toca directamente ahí: en tu cerebro, tu cuerpo, tu corazón, en tu sentido del yo, del mundo, de los otros, y de las posibilidades e imposibilidades de todos estos territorios (Ellsworth y Acaso, 2011, p. 21. *La cursiva es mía*).

Esta frase de Elizabeth Ellsworth pone de manifiesto no sólo lo que siento como profesora al desarrollar mi práctica docente, sino también lo que ha significado para mí esta experiencia de investigar y aprender desde lo incierto y lo desconocido.

Algunas ideas ‘post’ propuestas por las autoras feministas Patti Lather, Maggie MacLure, Lisa A. Mazzei, Marg Sellers y Elizabeth St. Pierre, me ayudaron a pensar “*por qué miramos cómo miramos*” y la influencia que tiene la tradición sobre esto y sobre la experiencia formativa de cada uno de nosotras(os) y, por tanto, sobre nuestras investigaciones. Nunca partimos de cero y por eso es necesario entender que la investigación es parte de ese itinerario.

A raíz de este cuestionamiento comencé a pensar que hacer otro tipo de investigación siempre nos pone en juego como investigadoras(es) y, por tanto, hacer una investigación usual que diera cuenta del proceso ya no me bastaba, quería ponerme en una posición inestable para ver qué podía emerger de esa experiencia de investigar de otro modo. Me interesaba ver qué podía hacer con aquello de lo que daba cuenta y cómo podía ponerlo en movimiento. En ese proceso osado y desconocido para mí, no sólo se movió la investigación sino también mi posicionamiento como investigadora. Me llevó a pensar y mirar desde otro lugar lo que siempre había pensado y mirado de una manera definida. Asimismo, observar lo que nunca antes había observado.

Por esto decido hablar del movimiento y la inestabilidad propia de la investigación, de mi posicionamiento, del re-buscar (*re-search*), de los conceptos que hacen parte de ella y de mi encuentro con lo que dicen los colaboradores, entendiendo que escribir a partir del otro, requiere una colocación diferente. El encuentro con el otro es un encuentro que te enreda y, por lo tanto la escritura también es un proceso de enredos y desenredos dentro de este intento por construir conocimientos.

Es muy importante dejar claro que estos cambios, recolocaciones y desplazamientos no sitúan todo el trabajo realizado previamente (entrada al campo; observaciones directas; entrevistas a los colaboradores, conversaciones y diálogos; proceso de codificación; proceso de análisis y los primeros resultados) en una posición subordinada, ni tampoco la concibo como una fase que carece de importancia. Al contrario, todo lo que emerge a partir de ahí en relación a los aportes del cuerpo en la formación inicial de profesores es muy valioso para mí, ya que a través de la GT logré hacer toda una serie de descubrimientos en torno a los múltiples espacios que ocupa el cuerpo dentro del espectro educativo, que creo que pueden ser un aporte para la investigación del cuerpo en la educación y la formación inicial del profesorado. En especial, mediante la contribución de pensar el cuerpo como lugar de exploración dentro de las relaciones educativas y afrontar lo que normalmente se invisibiliza detrás de cualquier experiencia educativa.

Después de interpretar los hallazgos esclarecidos mediante el análisis, me puse a reflexionar en torno a esto y pensé que todo lo que aportaba el análisis -a partir de la GT como método-, también se podía mover y podía ser leído desde otros lugares. Fue aquí cuando tomé la decisión de moverlo y asumir el riesgo que esto significaba, no sólo por el hecho de explicitarlo en la tesis, sino por enfrentarme a cuestiones inesperadas en la mitad del proceso de investigación, adoptando a partir de ahí un tránsito constante por una posición de no saber.

## II. Desplazamiento 2. Tránsitos y desplazamientos en el foco de estudio, pregunta de investigación, metodología y sentido del cuerpo

En este apartado explicaré de manera muy sintetizada algunos de los desplazamientos y tránsitos experimentados a lo largo de la investigación y de qué manera han actuado sobre el foco de la tesis, la pregunta central, la metodología como modo de observar la realidad y el sentido inicial del cuerpo en la investigación. Como comenté antes, esta parte está conectada con el apartado final '*Derivas de la investigación*' del capítulo 6 de la tesis, pues tiene relación con el momento actual en el que expongo los desplazamientos a fin de abrir otros espacios y escenarios para seguir pensando el cuerpo. Junto con esto, el giro experimentado en torno al sentido del cuerpo ha sido ampliamente desarrollado en los capítulos 5 '*Pensar desde los datos*' y 6 '*Espacios para seguir pensando los lugares del cuerpo en la formación docente*'.

Como dije inicialmente, los desplazamientos que explicaré a continuación los propongo sólo como líneas de pensamiento para seguir reflexionando sobre el cuerpo y la experiencia de investigar, como un ensayo del pensar sobre mi propia tesis. Analizar y aclarar con mayor profundidad cada uno de los movimientos y deslizamientos experimentados requeriría una elaboración completamente diferente, por esta razón sólo los esbozo. No obstante, tomo el riesgo de plasmarlos en la escritura para tratar de explicárselo al lector(a) como un principio de transparencia y de apertura sobre lo que significó este viaje por la elaboración de mi tesis.

### ii.i *El giro disruptivo: ¿cómo la investigación se ha movido?*

El cambio ontológico y epistemológico generado en la investigación afectó el modo de mirar el foco de estudio, entender las preguntas de la investigación y, por consiguiente, la metodología utilizada. Hablo de un cambio ontológico y epistemológico porque cambió tanto mi mirada sobre lo que estaba estudiando como la mirada sobre el conocimiento que estaba construyendo; un conocimiento construido en relación al método de análisis utilizado. Es decir, el método que utilicé desde la GT me ayudó a moverme de la siguiente manera.

#### *- El foco y la pregunta de investigación*

Inicialmente este proyecto se centró en hacer preguntas específicas para encontrar respuestas en relación a cómo un grupo de jóvenes estaban construyendo sus corporeidades y acciones performáticas dentro de su proceso de formación como futuros profesores de artes. No obstante, a raíz de los deslizamientos experimentados, actualmente el valor de la investigación para mí ya no radica en la pregunta ni en cómo se da respuesta a ella, sino en lo que emerge de ahí y cómo dialogo con ello. En los conceptos que emergen y en el modo de ensamblarlos para entender una noción de

cuerpo ampliada que no se cierra sólo a una construcción social ni a una representación binaria donde el cuerpo se sitúa en relación a 'algo' (cuerpo y currículo; cuerpo y espacios físicos; cuerpo y aula; cuerpo y género; etcétera).

Esto produce un giro importante en la investigación. Esta tesis ya no comienza desde el principio marcada sólo por una pregunta y cuyo recorrido consiste en tratar de dar respuesta a la misma, sino que ahora inicia desde el final y desde los desplazamientos vividos para dar sentido al proceso de investigación de una manera *rizomática* (Deleuze y Guattari, 1983). Un proceso que se ensambla e interconecta con todas las sendas y momentos experimentados, dejando algunos espacios vacíos y sin atar para no obviar con ello lo que ha sido un constante devenir.

Esto lo vinculo con algunos planteamientos post cualitativos que sostienen que el investigador(a) cualitativo(a) tradicionalmente coloca la pregunta como el lugar hacia dónde llegar. Desde aquí yo entiendo actualmente la pregunta de mi tesis como el lugar desde dónde partir, dejándome llevar por los recorridos y desvíos que ha tenido este proceso.

Inicialmente yo buscaba responder, específicamente a la siguiente cuestión: *¿de qué manera los discursos y prácticas que se llevan a cabo dentro del proceso de formación actúan sobre la construcción de las corporeidades y acciones performáticas de ese grupo de colaboradores?* Pero al moverse el foco de la investigación, ya no me interesa dar respuesta a esa pregunta en concreto mediante los datos obtenidos en las entrevistas, sino dialogar con aquello que los colaboradores me dicen. Es decir, focalizarme en los conceptos sobre el cuerpo que emergen de las historias y en los territorios que éste ocupa dentro de la formación inicial de ese grupo de jóvenes. Todo esto, para ir más allá de lo planteado inicialmente en las preguntas y en las entrevistas.

Estos cambios en el foco de la investigación y en la pregunta central de la tesis surgen al darme cuenta que los colaboradores consideran el sentido del cuerpo de una manera más amplia que la prevista en mi investigación. Asimismo, el cuerpo ya no es entendido únicamente desde una atribución de construcción social sino como una experiencia que se expande por todas las esferas del proceso formativo incluyendo la materialidad y la arquitectura que lo conforman. Estas ideas se enunciarán más adelante y luego se desarrollan en el capítulo 6.

#### *- La metodología como modo de observar la realidad*

La metodología como manera de observar la realidad de manera reflexiva, se movió bajo un concepto: la investigación es algo que transita, que se desplaza y que va de un lugar a otro sin emplazamiento fijo. Las entrevistas comenzaron a actuar como espacios de conversación y de apertura frente a lo que me iba sorprendiendo y a lo que no estaba previsto dentro de la investigación. Lo



previsto estaba configurado en torno a cómo los colaboradores(as) iban a hablar del cuerpo, mientras que lo imprevisto se fue configurando en relación a lo que ellos hablaron a partir del cuerpo y hacia donde me llevaron sus relatos para poder pensar más allá de lo concebido inicialmente.

En el presente busco dialogar con los conceptos que emergen de las historias de los colaboradores y cómo éstos se mueven en relación a los diferentes temas y al sentido de cuerpo dentro de la educación formal. Por ello, en lugar de hacerlo de una manera descriptiva y representativa como en la primera mitad de la tesis, trato de generar una red de conexiones a modo ensamblaje a través de la escritura con aquellos conceptos que surgen en torno a los diversos espacios del cuerpo dentro de la educación artística y la formación inicial del profesorado. Dentro de los conceptos que surgen se encuentra el sentido simbólico y cultural del cuerpo y algunas nociones imprevistas en torno a éste que abren otros caminos para seguir pensando el cuerpo, en especial, aquellas que se remiten a la relación cuerpo/espacios físicos/materialidad. En esta última relación describo, especialmente: 1) *los modos en que el cuerpo se pone en relación con los otros y el espacio*; 2) *cómo se relaciona el cuerpo con los espacios físicos y el mobiliario (cuerpos escolarizados)*; 3) *y de qué manera los cuerpos se ponen en acción a través de la apropiación de los espacios y la materia*. Conjuntamente, decido plasmar dichos conceptos y relaciones en cuatro mapas visuales que serán explicados a lo largo del capítulo 5.

Aquí el proceso de escritura cobra vital importancia para poder entender la etapa que sucedió a la codificación y al análisis como un enredo (*entanglement*) y un ensamblaje (*assemblage*) (Deleuze y Guattari, 1983), donde algunas piezas pueden calzar entre ellas y otras no, considerando también lo imprevisible de una investigación. A través de estos dos conceptos -cuyo sentido en castellano no es exactamente el mismo que en inglés-, me abro hacia la posibilidad de que algunas partes de la tesis hayan quedado ensambladas y otras no, pues he tratado de plasmar en la escritura un lenguaje que no sólo describiera sino también que lograra presentar hacia dónde me han llevado estos cambios.

Junto con estos cambios, algunas nociones cualitativas humanistas y positivistas utilizadas inicialmente, han dejado de tener sentido. Al reconfigurarse y cambiar la investigación a medida que ésta avanzaba, nociones como 'voz' y 'sujeto' fueron careciendo de sentido debido a su significado normativo. Ambas nociones revisadas desde postulados post-humanistas cobran un sentido totalmente diferente.

El sujeto se diluye cuando se habla, por lo tanto, la noción de voz y sujeto ya no existen más, no sólo porque esa 'voz' pasa a través de mí y vuelve en la narrativa, sino también porque, desde un planteamiento deleuziano el ser humano coexiste en un mismo nivel que la materialidad. Ninguno de

las dos se puede pensar sin la existencia del otro (*'Flat Ontology'*, DeLanda, 2002; Deleuze y Guattari, 1983; Derrida 1966, 1978; Foucault, 1966, 1970).

Siguiendo esta misma línea, Lisa Mazzei (2013a), revisa y argumenta sobre el método fenomenológico de la investigación cualitativa humanista y el uso de la entrevista cara a cara como una herramienta diseñada para recuperar la 'auténtica voz del sujeto'. Ella crea un nuevo concepto llamado 'Voz sin órganos' (*Voice Without Organs*), siguiendo el concepto 'Cuerpo sin órganos' (*Body Without Organs*) de Gilles Deleuze y Félix Guattari (1983), para ilustrar cómo la ontología deleuziana nos permite repensar tanto la práctica de las entrevistas como de las voces que 'recogemos'.

A partir de aquí se pone en discusión también lo que se entiende por 'dato' y por 'entrevista'. Lisa Mazzei entiende los datos de las entrevista y las voces de los participantes como una articulación de carácter performativo, es decir como un 'enactment'<sup>2</sup> entre el investigador-datos-participantes-teoría-análisis. Por ende, aun cuando el enfoque cualitativo humanista ha propuesto que un 'único' sujeto esencialista produce la voz y, a su vez, los investigadores o profesores pueden dar 'voz' a los estudiantes o colaboradores, ambas ideas nos hablan de un posicionamiento paternalista con el cual debemos tener precaución (Simons, 2011). De aquí que el enfoque post-humanista proponga que debemos pensar estos elementos de manera conectada, donde su existencia y ejecución no son posible concebirlas de forma independiente al ensamble en el cual se producen.

Tomando en cuenta este planteamiento comencé a entender las entrevistas como espacios de conversación y apertura donde se producen conocimientos y significados, y no tan sólo como un medio para encontrar respuestas. Desde estos mismos territorios también se pone en duda la noción de 'recogida' de datos, pues se considera una denominación reduccionista, ya que al hablar de algo que se ha de 'recoger' se considera como algo previamente existente y que sólo debe ser recolectado. Lo que coloca al investigador en una posición pasiva, como si no tuviese nada que construir durante ese proceso. Es por esto que todos los capítulos y apartados que están narrados en presente, es decir, después del proceso de codificación y análisis, utilizan la noción de datos 'construidos/obtenidos' y no 'recogidos'.

Con una intención similar a la de Marg Sellers (2013) quien, para referirse al movimiento e inestabilidad propia de un concepto, lo subraya o lo tacha dentro del texto '*Young Children Becoming Curriculum*', he querido re-pensar estas nociones desde otro lugar al terminar el proceso de investigación para reflexionar sobre su inestabilidad y mutabilidad dentro de una noción más

---

<sup>2</sup> No existe una traducción exacta al castellano que pueda significar lo que en inglés simboliza. En castellano, la traducción literal y oficial es "promulgación". Por esta razón a lo largo de la tesis se utiliza el concepto en inglés sin traducción.

expandida de lo que significa la experiencia de investigar. Una noción que escapa de lo que normativamente hemos entendido como investigación cualitativa.

#### *- El sentido de cuerpo en la investigación*

A raíz de la problemática inicial de este estudio, en un principio, me posicioné desde una idea normativizada en cuanto al sentido del cuerpo, entendiéndolo únicamente como construcción social constituida bajo diversas fuerzas humanas. Al plantearlo de este modo, este cuerpo tenía que encajar en todos los aspectos de nuestra vida social como una construcción desmontable y de la cual todos somos conscientes. Además, es un cuerpo que es posible convertir y manipular. Sin embargo, esta consideración del cuerpo como construcción social que nace y muere únicamente gracias a las fuerzas sociales humanas, está marcada por una sólida tradición que existe detrás del estudio del cuerpo en las ciencias sociales.

Este cuerpo concebido como una construcción social que no viene dada de forma natural sino que se encuentra culturalmente marcada por cada momento histórico-político, es un medio que participa en todas nuestras actividades y se extiende más allá de los límites físicos y orgánicos (Bourdieu, 1988, 1997; Le Breton, 2002; Mauss, 1979; Merleau-Ponty, 1973; Turner, 1994, entre otros). Sin embargo, aunque no estoy en contra de esta postura, cuando nos referimos a que el cuerpo se extiende más allá de los límites físicos, quiere decir que es concebido como parte constitutivamente subjetiva del ser humano, poniendo el énfasis en su sentido simbólico como corporeidad. Con esto, se dejan de lado múltiples sentidos del cuerpo pues sigue habiendo un predominio únicamente humano sobre éste, olvidando la materialidad dentro de la relación/articulación que se da de manera performática y movable en una noción más ampliada del cuerpo.

Estos desplazamientos experimentados a lo largo de la tesis en torno a la noción y el sentido del cuerpo, se originaron desde los propios conceptos que emergieron de las historias de los colaboradores. Estos relatos me llevaron a una idea expandida del cuerpo dentro de la educación, entendiéndolo como una experiencia que circula por todas las esferas del espectro educativo. Los(as) colaboradores(as) conciben el cuerpo y los espacios que éste ocupa dentro de su formación no sólo desde lo físico, lo simbólico o lo cultural, sino desde todos los lugares y espacios pedagógicos, incluyendo la materialidad y la arquitectura que los conforma. Para ellos y ellas, esta "experiencia del cuerpo" no es algo que tan sólo se construye sino que circula y atraviesa todo el espectro educativo de su formación.

Este nuevo pensar sobre el cuerpo cuestiona a su vez otros dos principios sobre él mismo. Primero, discute la dicotomía del construccionismo social ya que no sólo lo social y lo humano interviene en

esta construcción sino que el cuerpo ahora se constituye a modo de enredo (*entanglement*) por medio de relaciones, fricciones y mediaciones que se dan entre lo social, lo humano y lo material en un mismo plano de relación. Segundo, el sentido del cuerpo se expande pues en esa relación de los cuerpos y los espacios físicos ha sido posible advertir otro sentido de los lugares arquitectónicos y lo material sobre los cuerpos, diferente a la finalidad acostumbrada de controlarlos y corregirlos. No sólo ha surgido el sentido negativo que tienen los espacios institucionales, la arquitectura y la materialidad sobre los cuerpos, sino también, el sentido constitutivo y emancipador de éstos. Este sentido expandido del cuerpo será desarrollado de manera más extensa en los capítulos 5 y 6.

- *¿Cómo se ensamblan los conceptos cuerpo, performatividad, ser docente y educación artística?*

El cuerpo nos ofrece múltiples posibilidades pero también actúa como un indiscutible objeto de control pedagógico bajo técnicas de vigilancia, normalización, clasificación y totalización (Gore, 2000) que a menudo actúan de manera oculta y naturalizada en las instituciones. Este hecho, supone, entre muchos otros efectos, experiencias educativas concebidas bajo sistemas tradicionales que se orientan hacia la producción de cuerpos normativos mediante diversas prácticas de control. Sin embargo, no podemos olvidar el sentido transformador del cuerpo y su capacidad como espacio de resistencia frente a lo que nos regula.

A lo largo de la historia, la noción de cuerpo ha sido motivo de estudio por diferentes áreas y referentes detectándose una amplia gama de significaciones vinculadas a su larga tradición semántica. Por esto, al comenzar una investigación que pretende indagar sobre el cuerpo en la educación -específicamente dentro de la formación inicial de docentes de artes visuales-, era necesario establecer algunos puntos de partida. Estos puntos que marcaron el inicio de mi estudio, son los que ahora reviso y reformulo desde los giros experimentados en el proceso.

En primer lugar, como expliqué en el punto anterior, esta investigación partía de la idea básica de que el cuerpo es una construcción social que viene dada a través de la relación con los otros en un tiempo y espacio determinado. Sin embargo, a medida que avanza la investigación se transforma en un cuerpo que habita y que es habitado, por tanto, el sentido del cuerpo se expande hacia un cuerpo que transita y circula, y no sólo que se construye. Aquí emerge uno de los giros disruptivos de mi investigación: *la experiencia del cuerpo circula y ocupa todos los lugares de la relación pedagógica*.

Para esto elaboré dos mapas que me ayudaron a organizar este sentido circular del cuerpo y de la experiencia educativa, ambos conformados por elementos específicos que emergen de los relatos de los colaboradores(as). En el caso del primer mapa (figura 8), la experiencia educativa o espectro educativo está conformado por diversas capas que van de afuera hacia adentro desde el contexto

social general al contexto formativo institucional, para terminar involucrando aquellos elementos que los colaboradores conciben dentro de su experiencia formativa: las diversas prácticas pedagógicas, las relaciones educativas que se construyen, las relaciones de poder presentes en su proceso educativo, el desarrollo profesional inicial como profesores de arte, sus diferentes modos de ser docentes, las prácticas performativas que adquieren y repiten, los espacios físicos dentro y fuera del aula y el mobiliario que constituye las diferentes arquitecturas institucionales. El segundo mapa (figura 9), está construido igualmente de manera circular, donde las fronteras que lo enmarcan están señaladas por el sentido simbólico, orgánico y fisiológico del cuerpo. Sin embargo, luego estos sentidos se amplían al conectarse con la noción de experiencia mediante una relación directa con la materialidad y los espacios físicos, derivando en un sentido ampliado del cuerpo como lugar de exploración dentro de las relaciones educativas de estos(as) colaboradores(as).

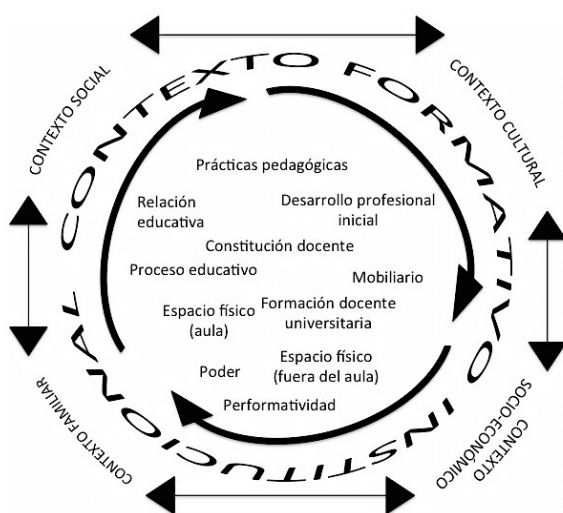


Figura 8. Carrasco, S. (2016). Mapa del espectro educativo.

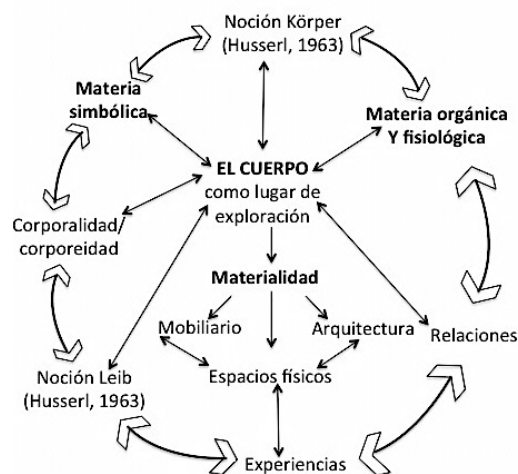


Figura 9. Carrasco, S. (2016). Mapa cuerpo experiencia circular.

En segundo lugar, tanto los discursos como las prácticas utilizadas en torno al cuerpo en la educación formal, para mí, conformaban una serie de acciones repetitivas aprendidas por los sujetos que habían estado bajo la sujeción de dichos métodos. Lo que hacía referencia al carácter reiterativo y convencional de los actos que luego dan sentido a las prácticas culturales que conforman nuestro contexto social (Vidiella, 2010b. En Carla Padró, 2011) y que transforman la realidad y el entorno. De esta manera, conectaba el concepto de cuerpo con la noción de performatividad. Luego esta noción de performatividad se conectó más con el sentido del cuerpo en la educación y con el modo de entender el proceso de investigación, que no con la repetición de actos performativos aprendidos por estos(as) futuros(as) profesores(as).

En tercer lugar, me interesaba explorar la relación del cuerpo con el sentido de ser docente a través de los propios relatos y experiencias de los colaboradores como profesores de arte en formación. Lo

que me llevó a indagar de qué manera estaban aprendiendo a ser profesores mediante la presencia del cuerpo y el papel que cumplía éste dentro de su formación. Sin embargo, ahora cuando hablo de la presencia del cuerpo en la formación, ya no me refiero al hecho de desvelar si éste ocupa una posición relegada o predominante en el interior de las prácticas y discursos que conforman su proceso educativo (sentido inicial de la investigación), sino a visibilizar de qué manera el tema del cuerpo cruza el espectro total de la educación y a señalar las múltiples derivas y ensamblajes que se generan al hablar de éste.

Para reformular y re-pensar todo esto, fue necesario colocar al cuerpo como centro de la investigación debido al lugar que ocupa dentro de todo el sistema de relaciones que se establecen en el ámbito de la educación y dentro de una institución: un lugar ambiguo que se configura como lugar de exploración. Este cuerpo que ahora cruza las relaciones en múltiples direcciones nos ofrece posibilidades que encarnan no sólo la materia orgánica, fisiológica, simbólica y material, sino también los múltiples espacios que éste ocupa dentro de las propias relaciones que se establecen entre estas relaciones. De aquí que la noción de *intra-action* de Karen Barad (2012), adquiriera gran importancia en la segunda parte de la tesis para hablar de aquellos espacios y acontecimientos que se producen 'dentro' de la relación misma de los diversos elementos. Utilizo las nociones *inter-intra* relación para hablar de la formación de nexos creados 'entre' y 'dentro' los temas principales de la investigación que han sido plasmados en los mapas visuales disponibles en el capítulo 5, cuyo objetivo es visualizar cuáles son los múltiples espacios y nociones que emergieron sobre el cuerpo a lo largo de la investigación. Aquí, los fenómenos materiales, discursivos, humanos, más que humanos, corporales y tecnológicos se configuran en un mismo plano de relación y los acontecimientos se producen 'dentro' de esa misma relación.

## Preamble. What there is before the perturbing turn?

### I. About the thesis

This is a research that, even when it presents a starting thesis in which a great part of the tale is developed, it is also connected to a perturbing term experimented after the coding process and analysis of evidence by the GROUNDED THEORY which lets the starting purpose out. For this reason I will start showing the starting decisions to reach the explanation of this movements and displacements in an independent section called '*Displacements and to move in the research*'.

#### i.i. Main issues of the thesis

From the very beginning of this research, I attempted to study how a group of young people (art teachers in training) was building their own corporeality and performative actions inside their formative process as future teachers, focusing on the '*repercussion*<sup>3</sup> that could be performing the practices and pedagogical speech about those constructions in relation to the body. This problem was centered in the symbolic sense of body, and at the same time understood only from an attribution of social constructions.

Therefore, the main question of the research was: *In which way are discourses and practices formed inside the learning process, performed about the construction of the corporeality and performative actions in this group of pedagogy in visual art students?* This question puts emphasis only in the performance that could be acting the practices carried out in the formal period about such '*constructions*' by professors and classmates of the program of study, and for the speeches built and told by themselves. This is what makes me consider the body as a constitutive force uniquely human.

From this problem, I propose secondary questions, which allowed me to understand the different ways they were carried out among students, the professors who taught them and the institutions which dictated the program of study:

- *In which way is the body understood and its role in the artistic pedagogical practices of this training?*
- *What discourses and practices are being used around the body and why?*

---

<sup>3</sup> In Spanish I use the concept of '*agencia*' ('agency') constructed from two different nuances emerging from the proposals of José Ema López (2004) and Elena Casado (1999). The first refers to the action and capacity to act but abandons the idea that the subject is the central element of that action. The capacity to act is no longer an individual property instead of it; it is shared and is also linked to a relational conception of power. And the second refers to the idea of (inter) mediation between the flows of actions. In this way, I use the concept of agency to refer to the possible forces that can act on the construction of the body within the formative process. This foundation will be developed in Chapter 1.

- *What types of corporealities and performative actions are emerging from these speeches and practices?*
- *To what extent does university teacher training promote the importance of the body in education and what is the impact this has?*

One of the main purposes of this research was to make visible the traditional ways of seeing and performing the body in the initial training of art teachers, questioning the naturalized and looking for alternative strategies to learn and unlearn these practices within formal education. However, as the research progressed, while the intention was still focused on the practice of visibility, I was no longer so interested in questioning what was happening but focused on the way it was happening. Therefore, the intention to seek alternative strategies to unlearn these practices was fading.

The secondary objectives were quite specific and ambitious because they focused on several issues at once:

- Investigate and analyze the presence and role that the body fulfills within the educational process and, in turn, the significance of education on construction and transformation of the corporality of the collaborators.
- Reflect and dialogue the relationships that occur between training received, past experiences (educational and personal) and the agency they have on how we think of the body in a certain way.
- Assuming a critical position about several prototypes we learn and repeat in relation to the image of the teacher, the student and the body within formal education, through prohibitions and obligations of 'to be or to do'.
- Thinking and dialoguing other possible pedagogical scenarios where students could develop autonomy to build themselves bodily in the world, where they break with the ambitions of trying to dominate the processes of body construction.
- To think about education as a space that assumes difference as a favorable trait, it conceives error as something positive, provides educational relations that bring students to knowledge through their own experiences, developing the necessary personal capacities to get around the world freely and that allows us to direct our energies towards what we most want.
- Being able to talk about what is not usually spoken and to make visible the make visible hidden curriculum within the university.

Of all these objectives, my main attention within the analysis, amongst all these objectives, was in: to investigate and analyze the presence of the body within the educational process; reflect on and



dialogue the relationships that occur in the training of these collaborators, their experiences and the ways of thinking of the body; thinking about the possible pedagogical scenarios; and to consider education as a space that assumes difference, not-knowing and error as favorable traits.

*i.ii. The reason for the research*

Both the option of beginning to study the presence of the body in education and the decisions that I have been taking throughout the research process, are directly related to my personal experiences lived throughout my educational career as Chilean, from my role of student and teacher of visual art. This position gives special emphasis to the context in which this research is framed, with respect to the drifts and evidences generated.

Chile is a country that has experienced great debates about education, placing it as an element in tension as a result of numerous social and political demands, in particular, by students and teachers from schools and universities. It has been characterized by having a segregationist educational system marked by the mercantile logic and the excessive profit in education favoring the precarious conditions of teachers and students. These factors have acted as main factors that have interfered in the implementation of any educational project that you want to implement.

Since 2006, Chile has been distinguished worldwide by massive mobilizations of elementary, secondary and university students (with the support of teachers), whose purpose has been to make visible the deep inequalities reproduced by this system and the role played by the State in this matter. From here, as a Chilean teacher, I feel it as my duty to contribute and help in the improvement of our educational system through research and the unveiling of some practices that continue to harm education and ways of understanding learning.

Furthermore, the vestiges of the patriarchal, androcentric and heteronormative inheritance within this system have left fissures and legacies that reinforce the stereotypes and privileged conceptions of the body with unsuspected consequences. The use of pedagogical practices of control and supervision about bodies has been subjected for years to students from habits, naturalization and normalization. In this way, Chilean formal pedagogy has been constituted as a producer of heteronormative bodies through different practices and methods of body control.

Many of these naturalized and seemingly 'harmless' practices can still be seen operating within a large number of formal educational institutions, where bodies are subjected through surveillance, standardization, classification and totalization techniques (Gore, 2000), to be able to maintain the control and dominion of all agents. However, it is also common to see children and young people resisting to the limiting norms established by the institution through the performativity of their bodies,

using voice, laughter, unexpected movements, altering architectural areas that cut their space in units, promoting student protest, artistic performances, reclamations practices, amongst many others. All these modes of empowerment tell us about a body that also resists and is not entirely controllable. What generates that, although the body can be effectively regulated, controlled and conditioned by differentiating systems, it can act itself as a space of confrontation, contestation and resistance (Foucault, 1976) whenever there is or will be gained possibilities and the spaces available for it.

From here, body studies from contemporary social theory (Bauman, 1999; Bourdieu, 1988; Foucault, 1976, 1980; Mauss, 1979; Merleau-Ponty, 1973; Turner, 1989) helped me to find a coherent positioning with what I was trying to investigate initially. While this theory involves the development of many relevant perspectives within its own history, in order to analyze the body within this research and begin to put together the theoretical framework that would support it, I focused on feminist post-structuralist ideas related to performative studies and social constructionism (Berger & Luckmann, 1988; Burr, 1996; Gergen, 1985, 1996; Ibañez 1990), by its special emphasis on the social understanding of the body as a constitutive and subjective part of the person; a construct that is created in relation to others within a specific context, in a dynamic and unfinished way.

With social theory the body changes to be seen as something that goes beyond the proper physical and biological of the person. Along with this, the constructionist approach helps me to think about pedagogical practices and the ways in which knowledge has been defined, presenting conceptual and methodological challenges that invite us to problematize pedagogical processes and think different ones.

### *i.iii. Methodologies used*

In order to attempt to carry out research of this type it was necessary to use a methodology which approaches the field, taking into account the stories and personal narratives of the collaborators - the particular, the subjective and variable. For this, it would be necessary to focus on short narratives and try to understand the issues from their own experiences and knowledge (epistemology) in relation to the body within its training as future teachers. That is why I decided to develop a collective case study (Simons, 2011; Stake, 1999; Vázquez & Angulo, 2003) within a public and state university in Chile, which was attended by a group of teachers in training, composed of five women and three men between 20 and 27 years old. This educational institution in which I developed fieldwork for eight months is an urban center, publicly owned and hosting students of different socio-cultural and economic levels, mainly, middle and middle-lower class.

Methods to build data (data collection) were: *field diary, direct observation, in-depth interview, focus group and collection of documentation*. With all of them, especially with interviews, I sought to rescue aspects related to the subjectivity of each collaborator and to pay attention to their singular and personal constructions in order to understand what meanings around the body were being constructed and in what way. Hence, I have finally decided to use only the data constructed through the in-depth interviews and to thoroughly analyze them.

*- Method of analysis and codification*

I used the Grounded Theory as method of analysis but focused more on the second generation than in the traditional methodology of Barney Glaser or Anselm Strauss. This decision was due to its connection with the constructionist perspective of the GT developed by Kathy Charmaz, Adele E. Clarke, Calder W. Kaufman, among others. The line of Kathy Charmaz, establishes the use of the bibliography as its nexus with data as a fundamental property throughout the whole coding process; putting the emphasis on the present relativity in perspectives, positions and practices carried out by the researcher (a); puts the emphasis on analyzing the situation and the context of the research; focuses on the importance of researcher reflexivity throughout the entire process; and also in the representations of the social constructions of the studied world.

Although the GT was originally intended as a methodology to be developed with fieldwork and research development, I used it as a method of analysis through the use of some key strategies which helped me to sort and investigate narratives of the collaborators in an organized and rigorous way due to their set of systematic techniques. Among the decisions that I took from what is proposed in the second generation of the GT, were: starting from a previous theoretical framework with a specific vision and positioning on the body and education; Use GT as a method of analysis after gathering the evidence and developing the research in the field; continuous dialogue with literature; and introduce meaning and reflective strategies. In this process, my role as a researcher was fundamental.

*i.iv. Limitations and difficulties of work*

One of the greatest limitations of this work, or rather, the greatest inconvenience to overcome, I experienced during my stay in Chile and the return of it. When I was starting my fieldwork, my first thesis supervisor left the university and I was adrift in the middle of my research process without knowing what to do, how I would profile my project or what I would do with all the evidence that I would later "collect".

A few months before I left for the country, what we had talked about with the supervisor was to do a case study of an art teacher in order to answer the following questions: what had they been taught

about the body? What is been taught now? And why is it still being taught? In order to do this, I would systematically observe her/his classes and look for evidences based on interviews with teachers and students, focus group and analysis of documentation.

When I arrived to Chile and started to have the first encounters in the field, my supervisor left and I did not have contact with her again. At that time, I was presenting my project to the teacher who would take my stay in Chile and to the research group of the art department of that university. It was there that they began to question what I was to investigate, who I was going to work with. Thanks to them, I managed to finish my work and land my focus so that I could carry out my fieldwork. Then, when I returned to Barcelona and made a change of supervisor, I was able to outline it even more and get to what I present today as the central theme of the thesis.

From here comes everything. This first fracture caused decisions and changes of direction which eventually lead me to Grounded Theory as a method of analysis. These decisions came as a mode of rescue against of the bewilderment of what to do with all the data and how to interact with it, to bringing it to the thesis. From here and from the method chosen, the different displacements experienced were generated.

In relation to all the initial decisions of the thesis explained in this section, one of the major limitations was the extension of the study in relation to the questions and the objectives raised and, consequently, the large amount of data due to the high number of tools employed. Hence my final decision to use only the data from the interviews. This will be explained extensively in the methodological section.

Originally, the conception I considered of the body in the research was only from its symbolic dimension and as social construction at the service of human action. This limited the interview questions to a single conception of the body; however, this one expands throughout the thesis thanks to the narratives of the collaborators and the concepts that emerge from them.

Together, at first, I was considering only discursive and human forces on the attribution of the corporal projects of the collaborators without paying attention to the role that physical spaces and materiality/matter can fulfill within their body constitution and training process as future teachers. Like the earlier point, this limited the interview questions. However, material and non-material forces that emerge after the narratives of the collaborators helped me to expand the sense of the body and its constitution.

The initial approach to the presence and constitution of the body from its relation to another element that limits and at the same time constitutes its existence (i.e. body and nude, body and curriculum,

body and control...), projected a normative idea of the body reducing it to a habitual dualistic understanding within positivist studies concerning the body. At the end of the thesis, however, an expanded sense of the body is widely explained as the result of multiple drifts and shifts in the research. The intention to transcend my research process, exposing the imperfections of the course and the changes experienced, may not be well received in an academic environment that tends to dispense with tensions and fractures. I also have doubts that this decision will not be fully understood due to the complexity of trying to narrate the turns and displacement experienced during the thesis process. However, as we shall see below, there are onto-episte-ethical positions that support this decision to reveal and problematize the process through which this research has been shaped.

## **II. Positioning as a researcher/narrator**

In this introductory section I am not only interested in making an outline in the main issue of my thesis, the 'why' of this research, methodologies used and limitations, but also to expose my positioning as researcher and to narrate what all this process has meant to me, this journey throughout the difficulties of research. Ups and downs, trial and error, which have taken me where I am now. I understand the research as a becoming and so I choose to assume and take the risks necessary as a means to expose and explain the multiple turns experienced researching in a formal educational context. That is why it is so important to be transparent, as it is to propose as an essay of thinking within my own thesis project and explore other ways to generate knowledge.

Therefore, inside this same section I present one last part titled '*Guide to navigate through the thesis*' as a means to assist the reader in their transit through the text, and in this way, to get closer to the perception of my research, formed by the displacements and turns lived along the Project, the starts of the research that built the basis and the final moment of the research that correspond to the spaces of thinking, which spread to the start and understand the different places in the body from other territories. Furthermore, I have created a second introductory section '*Displacements and transits of research*' in which I narrate the how exciting and long this journey has been, where the research has moved in different directions perturbing its first focus, the initial questions, the methodology as a form of observing reality in a reflexive way, the sense of the body in the research and the concepts that arise from all of this.

As stated by Judith Vidiella (2008), positioning "implies a place in relation to other places including a more vivid and corporal sense, due to taking a position is also a politic and ethic act about something" (p. 46). From here I position myself as a teacher, researcher and Chilean artist, inheritor of an educative past settle on the tradition and the banking conception of education (Freire, 1970) framed in a very

particular political concept. To all the above, it joins my experience abroad and acquired learning inside the M.A. and PhD taken at Universidad de Barcelona given shape to a determined ontological and epistemological system in relation to the matter of body and education.

From these territories, my purpose aims to articulate this research through a personal, professional and ethical dimension. To constitute my belonging as a researcher and as another body, taking into dialogue experiences (Braidotti, 2004) and generating dialogues from the narratives and developing consciousness about change by means of writing my own thesis project. In this process of writing I tried to recover what it has been said about the body and the initial pedagogical education of art teachers from little tales, the unexpected and the distinct narratives from the collaborators as a way of exploring the body inside formal education. Then I put them in dialogue with existing literature and together with what I finally thought starting through the different narratives.

Author Della Pollock, in her article '*Performing Writing*' (1998), refers to a performative way of writing where the writer's body is constantly present as a way of breaking with hegemonic and traditional meanings of dominant and universal proses. In a similar line, Susan Foster (1998) and Mady Schutzman (2006) propose embodied writing makes us constantly remember that the researcher has a body which involves in the research and in the same act of writing, as a way of coming back to their bodies in first person (Vidiella, 2008).

My body was present in the work field, in the relations with collaborators and teachers in the institution fields and now here, in the writing and thinking of this thesis, it is present in all the senses I required to set these words. It is present in the reflection and in the swinging that arises from thinking about body while I am body, "a body that is not paper anymore but a pen, a body creator of ideas and ways to see the world" (Tamayo, 2013, p. 72). Nevertheless, it does not mean that I intend to speak about myself in autobiographic way inside the research, but speak through me. I center myself to explain in the way narratives of collaborators have affected me, where they have taken me to think and the relationships they have allowed to establish. This also generates a movement in my role as a researcher, because it becomes a starring role when I decide to give incarnation to those narratives. Incarnation which attempts to be captured in the narration of the thesis and in the sense of construction as a way of assemblage (Deleuze & Guattari, 1983), interconnecting paths and lived moments, being clear that there will always exist empty spaces and untied parts.

As a researcher, I have had to learn to let myself go by the changes and my own stem from the experience of researching. Accepting the unexpected, to lose control and try to adopt a *nomadic position* (Braidotti, 2004; Deleuze & Guattari, 1983) inside my research. To adopt a position like this one is not a previous or easy decision, it is an unexpected drift that arises when you do not expect it,

and in the same case, it was in the middle of the researching process in key moments which interrupt the continuum of the research through turns and unsuspecting movements. Nonetheless, it is important to clear that this interruption did not come from anything. It was necessary that I, as a researcher and narrator of the research, together with the important and constant support from my thesis director, contribute with the suitable elements to bet for a different experience from the one expected.

One of the key moments in the research was the conscious change I started to apply through conversations about what it is to research, narrate and narrate myself inside this process, to build from what others gave me, in the encounters, interchanges and complicities. In this process, the company of my supervisor was crucial due to these mutual moments of confidence, long talks, dialogues and key contributions we built lines to continue thinking about the thesis. As a constant “come and go” and not as a final port to reach. This consciousness of change brought also the questioning of how, why, what for and where I wanted to place myself in the research after facing such problems, doubts that I found after the coding process and analysis, which really helped me to re-build myself through the process of writing my thesis project.

It is for all these reasons, independently from the starting objectives I wanted to reach in my inquiry through the problem of study stated originally, the unveiling of these displacements acquires inside the final narration more presence than the inquiry itself. I propose this revelation as transparency in my process of research, in addition to, granting what I initially understood and undertook as research and the notion of the body I was using. My intention is to expose the imperfections of this way, to show roughness, the background, that field full of emptiness which gives life to the learning process from the uncertain and the unexpected. In the introducing section, entitled *‘Displacements and transits of the research’* I narrate in detail how I started this long and exciting way, how it has been developed and how the research has moved.

It is clear that this deal of transparency cannot be totally unambiguous, concrete, authentic or indisputable, which is why I do not intend this to be a manual of ‘appropriate’ investigative performances which give utopic solutions or problems determined to be present but as an imperfect space in constant construction from the one we could argue, ponder and analyze such questions. Opening a space to enter a relation, as bodies in action that moves in different ways, builds different itineraries, dismissing that education, learning and the experience of research has been only a result of one of the instructive contents given by institutional organizations which intend to control what we ‘must’ understand and consider as ‘correct’.

I also want my thesis to act as a means of visualizing what is proposed by each of the collaborators in relation to the place that the body occupies within its training as future art teachers and their ways of conceiving projects, avoiding the usual tendency to generalize from presumed subjective and contextual routes. However, access to the disclosure of actions that have occurred in this plot of reality, as well as recording implicit and invisible issues has been a challenging but necessary task. As Judit Vidiella (2008) proposes, visible policies are necessary because they allow us see which are being deployed on certain occasions, also functioning as mechanisms of resistance. In this case, in primary use is given to the body in formal education.

### III. Guide to navigating the thesis and structure of the chapters

This 'guide to navigation' is a contribution to the reader to guide him/her through the thesis and in this way can approach the path of my research from the twists and movements lived throughout the process; the beginnings of the research that gave the foundation to the thesis; and lastly, the present moment that concerns the end of the thesis and the spaces of thinking that open from here. Therefore, this guide will act as a preamble to the full account of the thesis where I expose the total development of the research and how I managed to reach the moment in which I am.

This guide is necessary because the thesis pretends to be a curvilinear trip organized in three different moments explained below. These three moments are marked by a writing constructed in present and past tense for the purpose of shaping and explaining two different ontological moments.

The thesis begins with the section entitled '*Displacements and transits in research*', which corresponds to the present time and is where I explain the slippage experienced after coding and the process of evidence analysis. It is necessary to clarify that here I narrate how the thesis has changed from the ontological, epistemological and methodological displacements experienced with the only purpose of proposing lines to continue thinking of the body. I do not intend to establish a new thesis as that it would mean develop a different research. I employ this as an essay to enunciate the other spaces, helping me to continue thinking about the body and also to share with the reader the changes I have undergone in my own perspective of the research. It is for this reason that this section is connected with the final chapter entitled '*Spaces to continue thinking the places of the body*'.

Then, in a second moment, I return to the past explaining the whole development of the thesis prior to the displacements and twists. This past includes the explanation of the social, political and educational context that frames the interest in the body. It follows the section that explains the beginnings of the research, indicating the problem of study and the research questions that give shape to what was intended to investigate. It follows the theoretical framework articulated through contributions of



contemporary social theory, describing the state of the question in regards to the study of the body and the initial positioning of the thesis in front of it. Along with this, I introduce the collaborators and the educational establishment in which the research was carried out to narrate the first approaches to the field. Lastly, is the methodological chapter, which shows how the post-coding stage leads to a different analysis of the data, to end with the thinking from the data, which gives meaning to the results of the thesis.

The third moment returns to the present in chapter 6 entitled '*Spaces for continuing to think about the places of the body in teacher education*'. Here I return to the explanation about how the thesis has changed, how the research has moved and how I have changed as a researcher as a result of the displacements experienced, but in a more detailed way than in the section '*Displacements and transits of research*'. As well, I propose new lines to continue thinking the body from the concepts that emerged throughout chapter 5, with the contributions of research and the thesis presented.

The idea of writing this thesis in a non-linear time, which going backwards and forwards in time, will be marked by a difference in color and font of the letter. The present is written in black, while the past is written in gray to mark the changing times. This introduction is written in black because it also represents the present tense in which I write.

As can be noticed in advance, this is not a linear research because it is assembled into two parts that, although corresponding to two different ontological moments, are not separate or autonomous, but are in continuous dialogue throughout the thesis.

The first ontological moment is the one represented by posing that reality is possible to approach, analyze and predict from the predictable and expected. The second moment is when the story is looked at from another epistemology and ontology to understand that it is possible to expand the data to learn from that reality in the unknown and from errors. The first irruption occurs when I try to approach the reality of a plan, while the second eruption corresponds to my approach of this reality from another point of view after having entered its interpretation through coding and analysis.

Here it is also important to realize that the index has been changing throughout the research. These changes, reflected in the miniatures of the indexes constructed below, reinforce the mobile sense of the research as a becoming and not as a product. In that future, there are turns, there are vanishing points and there are new alignments.

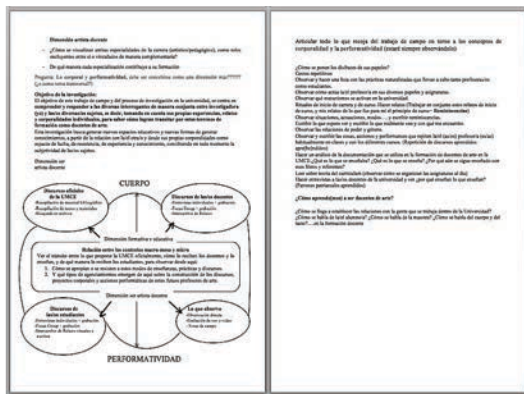


Figure 1. First approach worked with Carla, 2013.

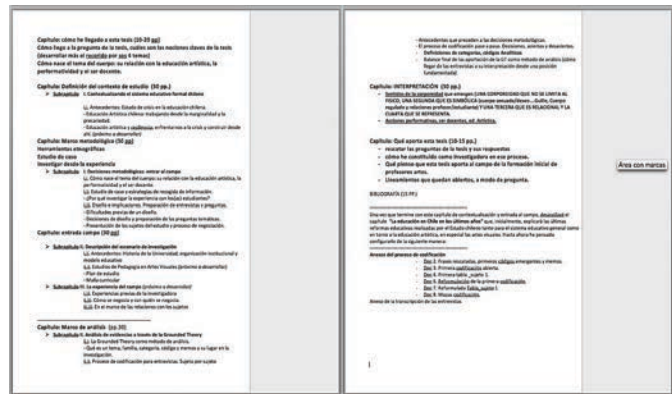


Figure 2. First index worked with Fernando, 2015.



Figure 3. Second worked with Fernando, 2015

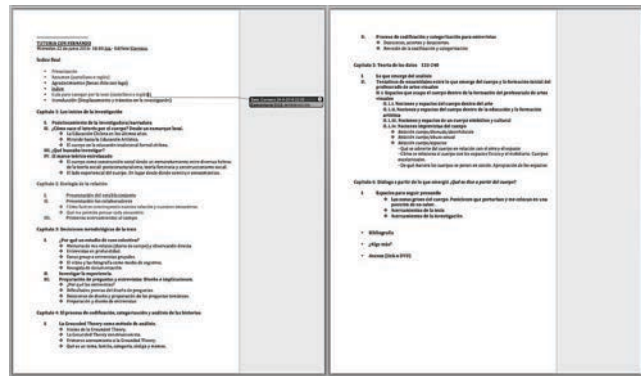


Figure 4. Third index worked with Fernando, 2016.

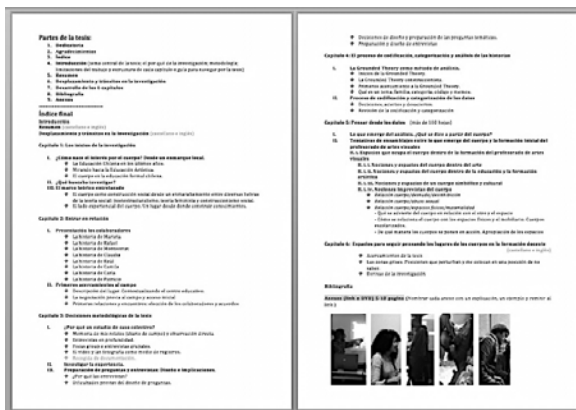


Figure 5. First final index worked with Fernando, 2016.

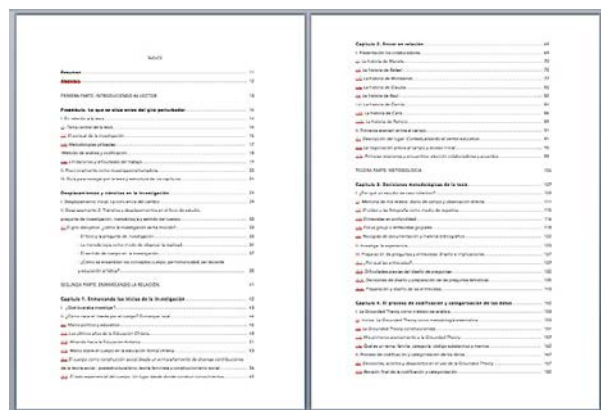


Figure 6. Final thesis index, April 2017.

Finally, the structure of the final index of the thesis, located after the introduction:

• **Displacement and transits in the research.** Summary explanation of the landslides and transits experienced throughout the research: in which way have they impacted the focus of the study, the research question, the methodology and the initial sense of the body.

• **Chapter 1.** The beginnings of research: Here I relate how the interest in the body is born; I explain the local framework from a small contextualization of Chilean education in general and artistic education in recent years; I explained what I was looking for to research through the problem of study, what are the central and secondary questions and which the objectives; and in the end, I present the theoretical framework.

- **Chapter 2.** Getting in touch: In this chapter I present the collaborators, the educational institution and tell the first approaches to the field of study in order to reveal how we were building our relationship and our meetings and what allowed me to think through this experience.
- **Chapter 3.** Methodological decisions of the thesis: In this chapter I reveal all the decisions made regarding to the methodology of the thesis; why a collective case of study; presentation of documentation tools; the focus of investigating the experience; and the design and implications of the questions and developed interviews.
- **Chapter 4.** The process of coding, categorizing and analyzing the interviews: Here I present Grounded Theory as a method of analysis, indicating constructionist Grounded Theory as a selected strategy; and finally, I expose and detail the process of coding and categorizing of the data.
- **Chapter 5.** Thinking from data: Here I narrate what is traditionally known as the results of the research, elucidating what was said from the body and in what way.
- **Chapter 6.** Spaces to keep thinking about the places of bodies in teacher training: In this conclusive chapter I return to the explanation of how the thesis has changed, how the research has moved, and how I have changed as a researcher as a result of the displacements experienced. I present new lines to continue thinking the body through the concepts that emerge from the narratives of the collaborators, the contributions of the research and thesis presented.
- **Bibliographic references:** Organization of the literature and bibliography used in the thesis in alphabetical order.
- **Appendix.** Brief explanation of each of the attachments added on the DVD and at the end of the thesis.

I present a visual map (figure 7, page 32) that synthesizes the onto-epistemo-methodological moments explained above, with the intention of summarizing what was presented in the introductory section entitled '*Preamble. What is placed before the disturbing turn*' and thereby open the way to the next section about displacements experienced throughout the research.

This visual map about the various onto-epistemo-methodological moments experienced in the research is composed of others maps and figures that will be unfolded throughout the thesis as well the explanation of those ontological, epistemological and methodological shifts. The reader will be able to visualize the map (in Spanish) and different elements that compose them on the page 32.

## Displacements and transits in research

### I. Initial displacement. The consciousness of change

To get to the point where I am today in the research, I have had to undergo by great changes and reformulations. I have been wrong many times, I have gone and I have returned. I have walked through unknown routes that have led me to other areas of thinking. But also, in this becoming as a researcher, I have taken decisions that have helped me to get here.

As I explained in the previous section, I started this thesis wanting to approach a problem that was facing issues related to the initial training of art teachers and the role of the body inside it. But it is only understood from its role as social construction. For that process I developed a whole methodological strategy that had coherence with what I sought to do and with the theoretical framework of the thesis. On the other hand, the analysis of narratives also had connections with some of the steps proposed by Grounded Theory and the methodological rigor that it brings. However, in a moment, my vision and positioning in front of this began to change.

While the process of analysis was ending, I lived a series of changes and developments within my process of training as a researcher, thanks to the conceptual tools and thinking I was acquiring throughout this stage. These tools allowed me to expand my vision when faced what I was studying and to be able to read what emerged from the narratives of the collaborators in another way and from other places. For this reason, I would like to share with you at what point I began to consider the research as a space from which to reconstruct trajectories, to visualize the full process of the analysis of evidence and to detect the multiple drifts and positions that this involved.

It all started when I finished the long, exhaustive coding and analysis process that lasted little over a year employing Grounded Theory as a method of analysis and not as a research methodology. Here I reused and re-defined some of the steps already reviewed and reformulated by the second constructionist generation of the GT from what was proposed by the traditional or first-generation Grounded Theory. Hence, although the methodological section indicates the authors referring to this period of the GT, I only do so to frame and reference the origin of said methodology and some steps established by them. As I said, my research is more linked to Kathy Charmaz's constructionist viewpoint than to the positivist approach of Barney Glaser or Anselm Strauss, since the choices I made were considered unacceptable by the first generation. These include starting from a previous theoretical framework with a vision and a determined position on the body and education; Use of GT as a method of analysis after completing the research in the field; continuous dialogue with literature;

introducing meaning and reflective strategies as a researcher, among other issues. In this sense, the use I make of the GT is not epistemological but strategic.

This was a long and rigorous process because I decided to develop it an artisanal way without using a software that could bring together and generalize the information that was so diverse obtained by deepening the interviews and narratives of the collaborators. I did not want to lose the streaks of nuances that only a manual process can capture, since the software program organizes information and groups them by topic without distinguishing the wide range of differences that it can have within the same content or matter. As proposed by Kathy Charmaz in the interview carried out jointly with Reiner Keller (2016), it is important to know and understand precisely each one of the steps that one takes during the analysis process and which has been one of the limitations of specialized programs such as MAXQDA or ATLAS.ti. Furthermore, Charmaz defends the manual process because our whole body participates in this.

Reiner KELLER: (...) I think one should be aware of what one does exactly. I don't know if this happens here too.

Kathy CHARMAZ: Yes, I think with all computer programs it happens. That's one of the real limitations of these programs (...) I do things by hand and I do think there's something about that body and mind involvement of moving that adds to your creativity. (pp. 14-15)

Specialized software is only an information management tool, not an analytical tool. It allows us to encode on the already codified, to recover texts and to carry out searches of string of characters of textual patterns (Trinidad, Carrero and Soriano, 2006). That's why using software was never a choice. For me it just simplifies, generalizes and reduces data to the maximum and that was never my purpose.

Although everything started from a coding system that followed the rigor of the second generation of GT, at the end of the analysis of evidence, I began to see from the data that the analysis had already been generated, new questions began to emerge, new concepts that allowed me to dialogue with the entirety, to go further and expand the knowledge that was being built. This happened while attending the seminar of 'Post-Qualitative Research' in the Doctoral program, which meetings' had begun to intervene as key moments in my research.

What we explored in these sessions, through readings and fruitful conversations, generated in each encounter with the rest of the participants compelled me to ask profound questions, not only about ontological and epistemological assumptions, which guided my research up to that moment, but also to question my own investigation and what I wanted to do with it. Every session was an unknown and

exciting journey, a suspension in time and space inside my thesis, a constant “coming and going” that kept me in a state of permanent questioning due to the drifts and resonances in my research process.

From this point forward, I decided to let go due to the challenges I was proposing, to expand the data, to be exposed to the way in which they sounded in me and enlisted me in a journey full of questions with no answers. This process situated what my research is currently: a permanent construction not only based on data interpretation as a result of a thesis project but also based on the revision and constant interpretation of the itinerary of the same experience of research.

It is very important to clearly state that I am not , and have not positioned myself against GT or rejected it, even when sometimes it may seem as such. Through revision and constant reinterpretation of the itinerary of the research, the dialogue I settle with is what emerges from data and the series of discoveries I make in terms of the multiple spaces that the body uses inside the educational spectrum. I could not do it if I had not taken the decisions I took and if I had not used GT as a method to analyze data.

I never complained of my itinerary even when I knew that sometimes it was very normative, thus the itinerary is what has encouraged me to narrate and appreciate the ontological, epistemological and methodological turn lived in my own process of research.

Pedagogy – and the experience to research – as social relation is very close It touches you just right there: in your brain, your body, your heart, in your sense of self, of the world, of the others, and the possibilities and impossibilities of all these territories. (Ellsworth, 2011, p. 21. *What is italicized is my own contribution*).

This Elizabeth Ellsworth’s phrase shows not only what I think as an educator, working as a teacher educator, but also what all this has meant to me this experience to research and learn from the uncertain and unknown.

Some ‘post’ ideas proposed by feminist authors such as Patti Lather, Maggie MacLure, Lisa A. Mazzei, Marg Sellers y Elizabeth St. Pierre, helped me to think “why do we see as we see” and the influence that tradition has over this and about the formative experience of every one of us and the course of our inquiries and research. We never started at point zero and that is why it is so necessary to understand that research is part of the itinerary.

From this question, I started to think that to do another kind of research plays tricks on you as a researcher and thus, to do usual research only to show the process was not enough for me, I wanted to place myself unsteadily to see what could emerge from that experience to research in other ways. In that brave and unknown process, the research moved me, and my positioning as a researcher. This

made me think and see from another place than what I had thought and seen from prior, in a definite way. Furthermore, to observe what I had never observed.

That is why I decide to talk about movement and own instability of in the research, from my position, of *re-search*, of the concepts that take part of it and my encounter with what collaborators say, understanding that writing from the point of others requires a different colocation. The encounter with the other is an encounter that entangles; so writing is also a process of tangling and untangling in the attempt to build knowledge.

It is very important to state clearly that these changes, re colocations and displacements do not place all this work (states of entry; direct observations; interviews of collaborators, conversations and dialogues; processes of codification; processes of analysis and first results) in a subordinated position, nor do I conceive it as a stage, which lacks importance. On the contrary, everything that emerges from this in relation to the contribution of the body in the formative stage of teachers is very valuable for me because through GT I made lots of new discoveries in relation to the different spaces that the body uses in the educative spectrum and I believe it can be a contribution to the body based research in education and the formative stages in teachers. Specifically, through the contribution of thinking of the body as a place of exploration in educative relationships, faced with what is normally invisible behind any educative experience.

After interpreting the discoveries apparent through analysis, I reflected on this and I thought through everything that the analysis contributed –starting from GT as a method- which could move and be read from other places too. It was here that I took the decision of moving it and assuming the risk of what it implies, not only by the notion of making it explicit in the thesis but also by facing unexpected issues in the middle of the process of research, adopting from this point a constant transit for a position of the unknown.

## **II. Displacement 2. Transit and displacements in the focus of study, research question, methodology and the sense of body**

In this section I will explain briefly some of the displacements and transits experimented along the research journey and how they have influenced the focus of the thesis, the main question, the methodology as a way of observing reality and the initial sense of body in the research. As I said before, this relates to the final section '*Drifts of research*' from chapter 6 of the thesis, because it is related with the actual moment in which I expose the drifts of my research in order to open up to other spaces and scenarios, to continue thinking about the body. Together with this, the turn experimented

in relation to the sense of the body has been broadly developed in chapter 5 '*Thinking from data*' and 6 '*Spaces to continue thinking the place of bodies in teaching training*'.

As I said before, the displacements I will explain now, I propose as lines of thinking to continue reflecting about the body and the experience of investigating, as an essay of thinking about my own thesis. Analysis and deep discussion of each movement and slip experienced would require a completely different elaboration, which is why I only mention them. However, I am taking the risk to put it on paper to attempt to explain to the reader in the principle of transparency, being open about what this journey means in the elaboration that is the thesis.

### *ii.i. The disruptive turn: How has research moved?*

The ontological and epistemological change generated in the research affected the way I see the focus of study, to understand the questions of the research and consequently, the methodology used. I talk about an ontological and epistemological change because I made up my mind about what I was studying as a sight about knowledge about what I was building. That is to say, the method used from GT helped me to move in the following way.

#### *- The focus and the research question*

Initially, this project was centered in the composition of specific questions to find answers in relation to how a group of young people were building their corporeality and performing actions inside their formative stage as future art teachers. Nonetheless, due to the slips experienced, the current value of the research for me is not in the question, nor how you answer it, but what arises from this and how to dialogue with it. In the concepts that arise and in the way they are assembled, to understand a wider notion of the body that is not closed only to a social construction or to a binary representation where the body is placed in relation to "something" (body and curriculum; body and physical spaces; body and classroom; body and gender, and so on).

This provokes an important turn in the research, which does not start from the beginning, marked only for a question, which consists in trying to give an answer, but now the research starts from the end due to the displacements lived to give sense to the process of the thesis in a *rhizomatic* way (Deleuze and Guattari, 1983). A process that assembles and interconnects with all the paths and experimented moments, letting some empty and untied spaces which have been in constant evolution.

I link this with post-qualitative approaches, which state that the qualitative researcher puts the question as the place to arrive. Whereas I understand the question of my thesis as the place to start, letting me go through the ways the process has had.



At first, I was looking for an answer, specifically the next question: *In what way the speech and practice carried out in the formative stage act on the construction of corporeality and performing actions from this group of collaborators?* However, when moving the focus of research, it is not my business to give an answer as a result of all data constructed from the interviews, but to engage with what collaborators have told me. That is to say, to focus in concepts about the body that emerge from the narratives and the territories that this occupies in the formative stage of this group of young people. All of this is to go further in the initial questions and interviews.

This change in the focus of research and in the main question of the thesis comes out when I realize that collaborators consider the sense of the body in a broader way than the one in my research. In the same way, the body is not understood only from a social construction attribution as an experience that spreads out in all the spheres in the formative stage including matter and the architecture that builds it up. These ideas are formulated further in this part and the developed in chapter 6.

#### *- The methodology as a way of observing reality*

The methodology as a way of observing reality in a reflexive way was moved as a concept: the research is something which moves, displaces and goes from one place to another, not staying in a specific place. The interviews started to act as paces of conversation, opening in what made me surprised and what was unexpected in the research. What I planned was configured according of what collaborators said about the body and where they their narratives led me to start thinking further than from where I started.

Currently, I am looking to engage with the concepts that emerge from the narratives of the collaborators and how they move in relation to different topics and the sense of the body in formal education. That is why, instead of doing it in a representative and descriptive way as in the first half of the thesis, I try to generate a net of connections in order to assemble through the writing with the concepts that emerge in relation to the different spaces of the body in art education and the formative stage of teaching. In the emerging concepts we find the symbolic and cultural sense of the body and some unexpected views to the ones that open other ways to continue thinking of body, specifically, the ones which connected to relationships of body/spaces physical/matter. Inside this last relation, I describe 1) the modes the body relates with others and space; 2) how the body is connected to physical spaces and furniture (school bodies); 3) and how the bodies are put into action through the appropriation of spaces and matter. Together, I decide to put such concepts and relations in four visual maps that will be explained in chapter 5.

Here the process of writing is of vital importance to be able to understand the preceding stage of the codification and analysis as an *entanglement* and *assemblage* (Deleuze and Guattari, 1983), where some parts can fit one another but some others not, considering the unexpected in the research. Throughout these 2 concepts – where the meaning in Spanish is not the same as in English- I open myself to the possibility that some parts of the thesis are more assembled than others, due to my attempt to capture, in my writing, a language that not only describes but also shows where all these changes have taken me.

Together with these transformations, some qualitative, humanistic and positive notions used at the beginning have no sense anymore. While the research was growing, some changes were appearing, notions as ‘voice’ and ‘subject’ were growing per their normative meanings. Both notions revised from post-humanists’ hypothesis make the meaning completely different.

The subject dissolves at the moment of speaking, thus, the notion of the voice and subject does not exist anymore, not only because the ‘voice’ passes through me and comes back in narrative, but also from a Deleuzian point of view, the human being co exists in the same level as matter. None of them can be thought separately (*‘Flat Ontology’*, DeLanda, 2002; Deleuze y Guattari, 1983; Derrida 1966, 1978; Foucault, 1966, 1970).

Following the same path, Lisa Mazzei (2013a) revises and argues the phenomenological method of qualitative humanistic research, and the use of the face-to-face interview as a tool designed to recover ‘the authentic voice of the subject’. She creates a new concept called ‘*Voice without organs*’, following the concept ‘*Body Without Organs*’ of Gilles Deleuze and Felix Guattari (1983), to show how Deleuzian ontology allows us to re think practice in interviews as well as the ‘voices’ we capture.

From this point, it is discussed what is understood as ‘data’ and ‘interview’. Lisa Mazzei understands data, the interview and the voices of participants as an articulation of performative mood, that is to say, as *enactment* among researcher-data-participants-theory-analysis. Thus, even when the qualitative humanistic focus has proposed that the ‘unique’ essential subject produces the voice, and at the same time, researchers and professors can give ‘voice’ to students and collaborators, both ideas speak of a paternalist positioning with which we must worry (Simons, 2011). That is why the post-humanistic focus proposes that we must think of these elements in a connected way, where its existence and execution are impossible to conceive independently from the assemblage they produce.

Taking this into account, I started to understand the interviews as spaces of conversation and opening where meanings and knowledge were produced not just to find answers. From these territories, the notion of ‘collecting’ of data is questioned because it is considered a reductionist denomination, since

when we speak of something to be collected it is seen as something previously existent and that must only be 'collected'. What places the researcher in a passive position as if would not have anything to build during the process. That is why all the chapters and parts are written in present tense, that is to say, after the coding process and analysis, it is used the notion of 'built' and not 'collected' data.

With a similar intention of what Marg Sellers does (2013), who referring to the concept of her own unsteadiness and movement, underlines in her text *'Young children becoming curriculum'*, I wanted to re think these notions by the end of the research process to reflect about its mutability and unsteadiness inside a more expanded notion of what the act of research means. A notion, which escapes from what has normatively been, understood as qualitative research.

#### - *The sense of body in the research*

Taking into consideration the starting problem of study, at the beginning I placed myself in a normativity point of view about the sense of body, understanding it only as a social construction formed under diverse human forces. To state it in this way, this body had to fit in every single aspect of our social lives as a separate construction in which all of us are conscious, besides, it is a body which is possible to manipulate and convert. Nonetheless, this consideration of the body as social construction, which is born and dies only due to human social forces, is marked by a solid tradition that exists behind the study of the body in social studies.

This body conceived as a social construction that does not come in a natural way but it is culturally marked by the political and historical moment and it is a means that participates in all our activities and expands further the physical and organic limits (Bourdieu, 1988, 1997; Le Breton, 2002; Mauss, 1979; Merleau-Ponty, 1973; Turner, 1994, among others). Nevertheless, I am not against that position, when they say the body as extended further than the physical limits; they want to say that it is conceived as constitutively subjective part of the human being, giving emphasis to the symbolic sense as body shaped. With this, they are left aside all the multiple senses of the body, due to the fact that there is still a uniquely human domain about the sense of the body, forgetting matter inside this relationship/articulation given in a performing and movable way in a wider notion of the body.

The displacements experimented along this project in relation to the notion and the sense of the body emerged from concepts in the narratives of the collaborators. These tales made me realize an expanded notion for all the spheres of the educative spectrum.

Collaborators conceive the body as the space that it occupies inside the educational training not only from the physical, symbolic or cultural, but also from all pedagogical spaces, including matter and

architecture. For them, this “experience of the body” is not something you build up but also that circulates and passes through the educational spectrum and its training.

This new thought about the body wonders at the same time two more principles about itself. Firstly, it discusses the dichotomy of social constructionism due to not only social and human intervention in this construction but also the body now constitutes a kind of *entanglement* by means of relations, frictions and mediations given among social, human and matter in the same level of relation. Secondly, through the sense of the body expanding in relation to bodies and physical spaces it has been possible to notice another sense of the architectural places from the matter of the bodies, different from the habitual way of controlling and correcting them. Not only the negative sense that the matter and architecture of institutional spaces have over the bodies, but also the constitutive sense in them. This expanded sense of the body is developed in depth in chapters 5 and 6.

- *How to assemble the concepts of body, performativity, being a teacher and arts education?*

The body offers us different possibilities but it also acts as an object of pedagogic control under techniques of surveillance, normalization and classification (Gore, 2000) which often act in a hidden and naturalized way in institutions. This fact, guesses among many other effects, pedagogical experiences conceive under traditional systems oriented towards production of normative bodies through diverse control practices. Regardless, we cannot forget the transforming sense of the body and its capacity as a space of resistance against what rules us.

Throughout history, the notion of body has been the reason of study in different areas detecting a huge range of meanings connected to its long semantic tradition. That is why, initiating research connected to the body in education – specifically in early stages of art teachers- it was necessary to establish some starting points. These points that marked the start of my study are the ones I now revise and formulate since the turns experienced along the process.

First, as I explained in the previous point, this research started from the basic idea that the body is a social construction which reveals itself through the relation with others in a determined space and time. Nonetheless, throughout the research it evolves into a body which lives and is lived, so the sense of body is expanded towards a body that transits and circulates and not only builds up. In this point is where one of the most irruptive turns in my research appears: *the experience of the body circulating and employs all the places of the pedagogical system.*

That is why I made two different maps, which helped me to organize this circular sense of the body and the educational experience, both formed by specific elements that come from the narratives collaborators told. In the case of the first map (figure 8), the educative experience or educative frame

is formed by different layers that comes from the outside into the inside in a general social context (cultural, familial and socioeconomic context.) to the formal institutional context to finally include those elements collaborators conceive in their formative experience: different pedagogical practices, educative relationships that are built, relations of power present in the pedagogical process, the early professional development as art teachers, the performing practices acquired and repeated, physical spaces inside and outside the classroom, the furniture that gives shape to the different educative institutions. The second map (figure 9) is built identically in a round shape, where the borders that frame it are noticed by the symbolic, organic and physiologic sense of the body. Then, these senses spread out when connecting with notion of experience through a direct relation with matter and physical spaces, deriving in a wider sense of body as a place of exploration in the educative relations of these collaborators. There you can find different element concepts as *Körper* and *Leib* notions (Husserl, 1963); the role of experience; the furniture; the physical spaces and institutional architectures.

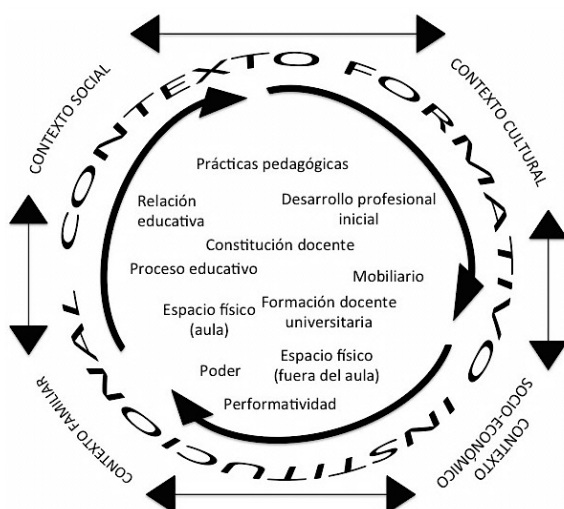


Figure 8. Carrasco, S. (2016). Map of the educational spectrum.

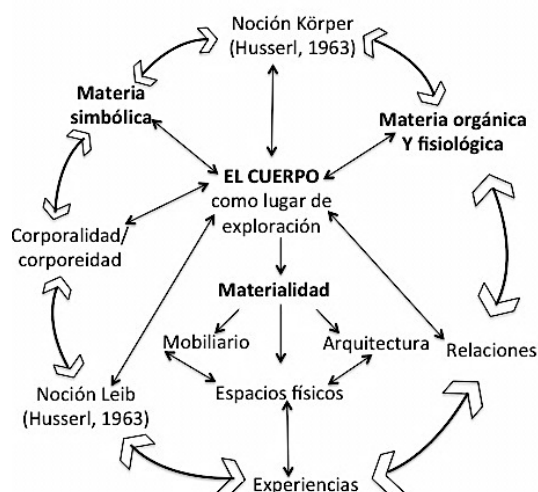


Figure 9. Carrasco, S. (2016). Circular Body Experience Map

Second, the speech and practices used in relation to the body in formal education, for me, formed a series of repetitive actions learned by the subjects that had been under the fastening of such methods. What made the reference to the repetitive and conventional acts that give sense to the cultural practices that made our social context (Vidiella 2010b, quoted by Carl Padró, 2011) and that transform reality and environment. In this way, he connected the concept of body to the notion of performativity. Then this notion of performativity connected to the sense of the body in education and the ways with which to understand the process of research and not with the repetition of performing acts learned by these future teachers.

Third, I was interested in exploring the relation of the body and the sense of being a teacher through the tales and experiences of the collaborators as art teachers. Nonetheless, now that I talk about the presence of the body in educational training, I am not referring to the revelation of this employing a

given position or prevailing in the interior of practices and speech which make up the educative process (starting sense of the research), but visualizes in what way the topic of the body crosses the total spectrum of education and mentions the multiple drifts and assemblages generated when we speak about it.

To formulate and re-think all this, it was necessary to place the body as the nucleus of the research due to the place it occupies inside all the system of relations established in the field of education and inside an institution: an ambiguous place configured as a place to explore. This body that now crosses relations in different directions offers possibilities that incarnates not only organic matter, physiologic, symbolic and material, but also the multiple spaces that it occupies inside its own relations established between these connections. Since then, the notion of *intra-action* of Karen Barad (2012) acquired big importance in the second part of the thesis; and speaks to spaces and facts produced 'inside' the connections between and to different elements. I use the notions *inter-intra* relation to talk about educational training of links created 'between' and 'inside' the main topics of the research that have been captured in the visual maps available in chapter 5 of the thesis, where the objective is to visualize what are the multiple spaces and notions that arose from the body along the research process. Here, the material phenomena, discursive, human, more than human, corporal and technological are configured in the same level of relation and the facts produced 'inside' of that same relation.

# SEGUNDA PARTE

## ENMARCANDO LA RELACIÓN





## Capítulo 1

### Enmarcando los inicios de la investigación



## I. ¿Qué buscaba investigar?

El sistema escolar chileno se ha centrado en la búsqueda de un régimen certero mediante el uso de métodos ‘supuestamente’ productivos y eficaces para ‘todos’ los estudiantes, en pos de perseguir la garantía de resultados efectivos y determinados por mediciones estandarizadas. Todo esto con la intención de mantener un estatus de ‘calidad’ medido bajo los valores de un sistema universalizador que persigue en sus estudiantes la acumulación de conocimientos enciclopédicos. Un sistema que no sólo segrega sino también mercantiliza la educación convirtiendo a las instituciones educativas en empresas. Por estas razones creo que el sistema educativo actual no está preparado para afrontar lo que realmente hay detrás de cualquier experiencia educativa: el carácter de lo imprevisto, variable, ambiguo, errático e incierto; las significaciones subjetivas y las construcciones singulares (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Unas de las finalidades iniciales de la investigación fue la de visibilizar las formas tradicionales de ver y hacer el cuerpo dentro de la formación inicial de los profesores de artes, cuestionar lo naturalizado, y buscar estrategias alternativas para aprender y desaprender estas prácticas. Como propone Fernando Hernández (2011), es necesario prestar atención a la relación pedagógica en la universidad si se quiere quebrar con posiciones naturalizadas como el aprendizaje por repetición, el profesor como trasmisor de conocimientos y el estudiante como un reproductor subordinado. Desde estos territorios y cuestionamientos, mi **problema de estudio** se centró en investigar *cómo un grupo de jóvenes iban construyendo sus corporeidades y acciones performáticas dentro su proceso formativo como futuros profesores de artes visuales, enfocándome en la agencia que podían estar ejerciendo las prácticas y discursos pedagógicos sobre esas construcciones corporales*.

Aquí, comenzando con un posicionamiento afín a la teoría social contemporánea, el cuerpo fue entendido desde su atributo de construcción social que va mas allá de lo propiamente físico y se concibe como parte esencial y constitutivamente subjetiva de la persona, es decir, desde su dimensión simbólica como *corporeidad* (Duch y Mèlich 2005). Por esta razón, durante toda la primera parte de la tesis, hago hincapié en el uso de la noción de *corporeidad/corporalidad* en lugar de utilizar sólo la noción de cuerpo. Al mismo tiempo, utilicé la idea de *acciones performáticas* para referirme a las acciones o actuaciones repetitivas que podían estar adoptando estos futuros(as) profesores(as) como parte constitutiva y subjetiva de múltiples identidades corporales inestables. Esto último, a través del desarrollo del concepto de performatividad. Ambas cuestiones conceptuales son desarrolladas y argumentadas más adelante desde algunas aportaciones post estructuralistas, feministas y construccionistas.

Junto con esto, como enuncié en el apartado introductorio, el concepto de 'agencia' lo utilizo de una manera un poco diferente al concepto tradicional de 'agency' relativo a la 'acción/actuación' del sujeto que ha estado presente en numerosos debates de la teoría social contemporánea. El concepto de *agencia*, traducido directamente del inglés *agency*, ha sido tratado ampliamente y por ello existe una gran variedad de definiciones en torno a éste. De aquí el riesgo de utilizarlo. Tal como expone la autora Elena Casado (1999), "este término puede resultar confuso en castellano, pues mantiene en esta lengua una cierta marca de acción pasiva y de privilegio del objeto" (p. 82). En el caso de mi investigación, utilizo el concepto de agencia como una noción que se corresponde con dos matices diferentes a la vez.

El primero, desde la propuesta de José Ema López (2004), referido a la acción y capacidad de actuar pero abandonando la idea de que el sujeto es el elemento central de esa acción. La capacidad de actuar ya no es una propiedad individual sino compartida y está vinculada también con una concepción relacional del poder (p.15). Y el segundo matiz se refiere a la idea de (inter)mediación entre los flujos de acciones que propone Elena Casado (1999). De esta manera, podemos entender la agencia como algo que está en el (inter)medio, algo que desvía, traduce y conecta prácticas; donde el mediador no es exterior a lo mediado sino que también forma parte de ello. La agencia como mediadora es lo que permite que la intersección de flujos de prácticas semióticas y materiales se concreten en actos (Ema, 2004, p. 17), permitiéndonos escapar de la fundamentación del sujeto como elemento trascendental dentro de esta capacidad de acción. De esta manera, lo material y lo no humano también podría o tendría la capacidad de actuar o producir un efecto sobre algo humano, no humano o material.

Desde estas cualidades utilizo el concepto de agencia en vez de 'influencia' o 'atribución' para referirme a las posibles fuerzas que pueden actuar sobre la construcción del cuerpo dentro del proceso formativo, aun cuando en ese entonces hayan sido definidas únicamente a través de prácticas y discursos pedagógicos. Asimismo, se abandona el absolutismo de pensar que 'necesariamente' existe un dominio efectivo sobre los proyectos corporales.

A partir de aquí surgió la **pregunta central** de investigación: *¿de qué manera los discursos y prácticas que se llevan a cabo dentro del proceso de formación agencian sobre la construcción de las corporeidades y acciones performáticas de este grupo de estudiantes de pedagogía en artes?* Junto con esta, emergieron otras **preguntas secundarias** que iban más dirigidas a visibilizar el tránsito existente entre el discurso oficial de la institución, las prácticas docentes y el cómo reciben/perciben los alumnos esta formación pedagógica artística:

- *¿De qué manera(s) se entiende el cuerpo y su rol dentro de las prácticas pedagógicas artísticas de esta formación?*
- *¿Qué discursos y prácticas se están utilizando en torno al cuerpo y por qué?*
- *¿Qué tipos de corporeidades y acciones performáticas están emergiendo a partir de estos discursos y prácticas?*
- *¿En qué medida esta formación docente universitaria fomenta la importancia del cuerpo en la educación y cuál es el impacto que esto tiene?*

Dentro de los **objetivos principales** de la investigación estaban:

- Estudiar y analizar la presencia y el rol que cumple el cuerpo dentro del proceso educativo y, a su vez, la significación que tiene la educación sobre la construcción y transformación de las corporeidades de los colaboradores.
- Poder reflexionar y dialogar en torno a las relaciones que se producen entre la formación recibida, las experiencias pasadas (educativas y personales) y la agencia que éstas tienen sobre el modo de pensar el cuerpo de una manera determinada.
- Asumir una posición crítica frente a los diversos prototipos que aprendemos y repetimos en relación a la imagen del profesor(a), del estudiante y del cuerpo dentro de la educación tradicional, mediante prohibiciones y obligaciones del 'deber ser, estar o hacer'.
- Poder hablar de lo que no se suele hablar y hacer visible lo invisible de la relación pedagógica en la universidad.
- Pensar y dialogar sobre otros posibles escenarios pedagógicos dónde los estudiantes pudiesen desarrollar su autonomía para construirse corporalmente en el mundo y donde se rompiera con las ambiciones de buscar dominar los procesos de construcción de los cuerpos.
- Pensar la educación como un espacio que asume la diferencia como un rasgo favorable, concibe el error como algo positivo, proporciona relaciones educativas que acercan a los estudiantes al saber mediante sus propias experiencias, desarrolla las capacidades personales necesarias para lograr moverse en el mundo con libertad y que permite que podamos dirigir nuestras energías hacia lo que más deseamos.

Para tratar de llevar a cabo esto o, por lo menos, parte de ello, era necesario desarrollar una metodología de acercamiento al campo que tomara en cuenta los relatos e historias personales de los colaboradores - lo particular, lo subjetivo y variable- para centrarme en aquellos que, desde sus propias experiencias y saberes, me contaran sobre la presencia del cuerpo dentro de su formación. Entendiendo que somos un conjunto de narrativas e

imaginarios contruidos socialmente (Murray, 1999) dentro de contextos sociales, culturales y políticos específicos. Para esto decidí desarrollar un *estudio de caso colectivo* que será desarrollado y detallado en el capítulo metodológico.

## **II. ¿Cómo nace el interés por el cuerpo? Enmarque local**

Para comenzar a explicar dónde y de qué manera se genera el interés por el cuerpo dentro de la educación formal y justificar el por qué escogí una institución universitaria para realizar esta investigación, es importante hacer una breve explicación del enmarque educativo, social y político en el cuál se origina y que, a su vez, muestra el comienzo del accionar que ha dado origen a muchas de las actuales concepciones y prácticas en la educación chilena. Sin olvidar que estas decisiones que he tomado también se relacionan directamente con algunas experiencias personales vividas a lo largo de mi vida educativa, tanto en mi rol de estudiante como de profesora de artes visuales.

### *ii.i. Marco político y educativo*

El día 11 de septiembre de 1973 comenzó un largo período de diecisiete años de dictadura militar dónde miles de personas sufrieron la represión ejercida por este gobierno tras un duro golpe de estado. La mayoría de líderes del gobierno de la Unidad Popular fueron aprehendidos, trasladados a centros de reclusión y torturados. A su vez, más de treinta y cinco mil personas (datos estimados según informe entregado por la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura presidida por monseñor Sergio Valech, 2004) fueron torturadas, detenidas y exiliadas a diversas partes del mundo siendo, en algunos casos, víctimas de diversos atentados. Las continuas violaciones a los derechos humanos que se provocaron a pesar de la presión internacional fueron mermando las relaciones con otros países y creando un ambiente de terror y frustración entre las personas. En el ámbito económico se generó un intenso proceso de privatizaciones de empresas públicas, se profundizó el modelo neoliberal y se redujo el gasto social, aumentando la brecha entre ricos y pobres e induciendo una gran desigualdad en el ingreso (CEME - Centro de Estudios Miguel Enríquez - Archivo Chile)<sup>4</sup>.

Luego de catorce años de severos cambios antidemocráticos, el gobierno bajo la dictadura militar de Augusto Pinochet, finalmente promulgó la Ley Orgánica Constitucional de los Partidos Políticos (1987) permitiendo la creación de nuevos partidos. Junto con esto, la Ley Orgánica Constitucional sobre el sistema de inscripciones electorales y el Servicio Electoral

---

<sup>4</sup> Informe de la Comisión Investigadora encargada de analizar presuntas irregularidades en las privatizaciones de empresas del Estado ocurridas con anterioridad al año 1990. (CEME). [http://www.archivochile.com/Chile\\_actual/21\\_est\\_ide/chact\\_estidea0001.pdf](http://www.archivochile.com/Chile_actual/21_est_ide/chact_estidea0001.pdf)

(1986) permitieron abrir los registros electorales. En 1988 se realizó un referéndum, el plebiscito nacional de Chile, para decidir si Augusto Pinochet seguiría o no en el poder hasta 1997. A partir de ahí, se inicia el camino hacia la tan ansiada democracia comenzando por la exitosa campaña del "NO" en oposición al Régimen Militar. Finalmente, el 14 de diciembre de 1989 todo el país acudió a las elecciones presidenciales donde se decidió entre los tres candidatos inscritos para la presidencia: Patricio Aylwin, Hernán Büchi y Francisco Javier Errázuriz. El 11 de marzo de 1990, después de diecisiete años de dictadura militar, Patricio Aylwin, candidato de la Concertación, asumió la presidencia dando inicio al proceso de transición a la democracia.

En ese mismo año yo estaba ingresando a la educación básica (primaria). Por tanto, mis primeros años de escolaridad estuvieron marcados por esa importante transición política y social que necesariamente marcó al país, no sólo a nivel político y social, sino también cultural y educativo, trayendo consigo un sistema marcado por decisiones tomadas bajo la dictadura militar (Constitución de 1980). Un sistema que se caracteriza, hasta el día de hoy, por ser segregacionistas y seguir una lógica mercantil marcada por un excesivo lucro en la educación. Por estas razones, al mirar hacia atrás y pensar en mis primeras experiencias vividas en la escuela, no puedo dejar de afirmar que el cuerpo de aquellos años actuaba como un indiscutible objeto de control pedagógico sometido bajo la materialización de prácticas e intervenciones corporales.

Llegados a este punto me gustaría recordar una frase de la autora feminista Elizabeth Ellsworth (2005) que ilustra muy bien lo que siento cuando pienso en mis primeras experiencias en la escuela:

Me ha costado tiempo encontrar una forma de explicarme a mí misma y a los otros qué quiero decir cuando digo que mis recuerdos de escuela son <<malos>>. No poseo vocabulario para hablar acerca de ello y retornar a los funcionamientos escurridizos, indirectos e intrincados del poder en las relaciones estudiante-profesor que experimenté (p.12).

De manera muy lamentable, en el sistema educativo actual, aún se pueden encontrar vestigios de dicha herencia patriarcal, androcéntrica y heteronormativa que fue dejando fisuras y legados que, por otro lado, reforzaron estereotipos y concepciones privilegiadas del cuerpo dejando consecuencias insospechadas y un profundo sentimiento de frustración. Junto con esto, el uso de prácticas pedagógicas de control corporal ha sometido durante años a los(as) estudiantes desde los hábitos y la normalización. De esta manera, la pedagogía formal chilena se ha constituido como productora de cuerpos heteronormativos mediante diversas prácticas y métodos de control corporal sobre los agentes que conforman las instituciones educativas.

En el próximo apartado explicaré brevemente el contexto educativo que rige actualmente nuestro país y algunas de las razones que provocan que la educación chilena continúe siendo un fenómeno que experimenta tantos conflictos epistemológicos, producto de una sociedad en tránsito y de las nuevas necesidades y demandas que la sitúan como un elemento en cuestión (Hernández, 2007).

### *ii.ii. Los últimos años de la Educación Chilena*

Chile ha experimentado durante los últimos diez años, aproximadamente, grandes debates sobre la educación situándola como un elemento en tensión debido a las diversas demandas sociales, en especial por parte de estudiantes y profesores de escuelas y universidades. Demandas que en diversas ocasiones han quedado sin respuesta a lo largo de estos años de lucha por un sistema menos desigual. Este difícil y delicado estado al que ha llegado la educación ha sido regido por el sistema político y social recientemente esbozado de una manera bastante simplificada.

José Miguel Zúñiga (2015) enmarca la institucionalidad que rige actualmente el sistema educativo chileno en dos momentos fundamentales: el primero, marcado por la proclamación de la Constitución de 1980 y, el segundo, marcado por la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza del año 1990. Ambos hechos concebidos y materializados durante el período de dictadura militar. Luego, en los años 1996 y 2009 respectivamente, bajo dos legislaturas presidenciales diferentes (Eduardo Frei Ruiz-Tagle y Michelle Bachelet) de la Concertación de partidos por la Democracia, se inició la Reforma Educacional Chilena y se promulgó una nueva Ley General de Enseñanza. Ambas iniciativas legales no lograron modificar las estructuras fundamentales de la anterior ley, llegando incluso a reforzarla en algunos aspectos (Zúñiga, 2015).

Es decir, si bien el argumento que suscribía a la Reforma Educativa era la formalización de un proyecto de transformación conjunta del sistema educativo, varios de los elementos que se agregaron fueron actualizaciones de experiencias anteriores que respondían a la fuerte presión del Banco Mundial y de otras agencias multilaterales para que los países de Latinoamérica suscribieran reformas educativas de segunda generación orientadas a la calidad bajo un mismo formato operacional (Donoso y Donoso, 2009).

El sistema educativo actual es el claro resultado de la implementación de estas leyes cuya cosmovisión ideológica se basaba en dominar y dismantelar los procesos de toma de conciencia participativa, e impedir el surgimiento de los nuevos procesos y espacios de participación colectiva que se venían desarrollando en esa época (Zúñiga, 2015). Junto con



esto, la lógica mercantil y el lucro en la educación como principales factores de modificación, funcionan actualmente como el motor principal para la puesta en marcha de cualquier proyecto educativo que se quiera implementar. Esto ha convertido al sistema educativo en una empresa donde la formación es una mercancía y el sujeto en formación un consumidor (Piussi, 2010), caracterizándose por ser segregacionista y reducir el derecho de los ciudadanos a una educación pública, laica y de calidad. Este aumento de ganancias ha arrastrado como consecuencia la contratación precaria de profesionales, bajos salarios de docentes y administrativos, aumento considerable en el número de estudiantes por aula y sobrecargadas jornadas laborales.

Desde el año 2006 Chile ha estado experimentando numerosas movilizaciones de estudiantes (y profesores) secundarios y universitarios que han encarnado a toda una generación en pos de visibilizar la desigualdad de oportunidades que reproduce este sistema educativo y el rol que cumple el Estado en esta materia. Hasta ahora, el Estado sólo ha respondido con medidas insuficientes y provisionales alejándonos de un sistema social que efectivamente se fundamente bajo los cimientos de una educación gratuita de calidad con tendencias transformadoras (McLaren, 1997).

A lo largo de los siguientes años, en especial durante el año 2011, miles de estudiantes de educación superior, secundaria y primaria han continuado con un importante accionar político mediante el lema “con la educación no se lucra”, alzando la voz con demandas como el acceso equitativo y gratuito a una educación de calidad, la reducción en los niveles de deuda y la abolición del carácter lucrativo de algunas instituciones educativas. Sin embargo, los avances logrados no han sido los suficientes para un país que ha sufrido durante décadas desigualdades y agravios como los expuestos.

Finalmente es importante sumar a este corto repaso por las últimas modificaciones y decisiones legislativas que, a partir del presente año (2016), se encuentra aprobado el proyecto de gratuidad para la educación superior que en un principio beneficiará a cerca del 50% de los estudiantes (incluyendo institutos y centros de formación técnica) más vulnerables que se matriculen en las treinta y seis universidades “elegibles”. Es decir, eventualmente, los alumnos que pertenezcan a los primeros cinco deciles más vulnerables y que decidan estudiar en alguna de esas treinta y seis instituciones, podrán optar al financiamiento total de su educación superior. El Ministerio de Educación estima que se beneficiarán cerca de 234 mil estudiantes, es decir, alrededor del 20% de la matrícula total del sistema.

Ahora bien, si nos vamos al trasfondo pedagógico del sistema educativo chileno y analizamos qué es lo que se está entiendo por educación, aprendizaje y conocimiento, podemos ver que la concepción de aprendizaje que tiene el currículo aún se centra en un modelo tradicional de enseñanza que muchas veces se deriva en un enfoque enciclopédico y academicista. Es decir, un aprendizaje acumulativo que valora la reproducción y el acopio de conocimientos universales, dejando de lado la importancia que tiene poder transferir los aprendizajes y saberes a situaciones de la vida diaria. Esto hace que las clases estén diseñadas “para ser funcionales más que estimulantes. No se les enseña para que aprendan a «utilizar lo que han aprendido en situaciones usuales de la vida cotidiana” (OCDE, 2004; en Rico, 2005, p. 13).

En este y en muchos otros sentidos, el sistema educativo chileno es posible conectarlo con la realidad de diversos países tanto latinoamericanos (Argentina, Colombia, Perú, Brasil) como europeos (España, Francia y Reino Unido), ya que se encuentran bajo un sistema educativo donde las resoluciones en torno a la educación, las reformas curriculares y la decisión de lo que puede ser relevante o no de aprender en las escuelas (The importance of teaching. Department of Education, 2010), están marcados por la influencia que están teniendo los resultados de las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment). Dichas pruebas están dirigidas a evaluar “Matemáticas, Ciencias, Lengua y ahora la Competencia digital y las Habilidades diarias. Materias que, por cierto, son las que contribuyen y responden a las expectativas economicistas” (Hernández, 2014, p. 1).

En el caso de Chile, esta visión sobre el aprendizaje y la educación también es consecuencia de dos grandes poderes que prevalecen como potencias. En primer lugar, la histórica competición entre las ‘asignaturas instrumentales’ y las ‘asignaturas que distraen’ (Hernández, 2014) ignorando el aprendizaje como un concepto holístico. Y en segundo lugar, pensar la educación como un elemento que es posible que esté basado en fundamentos económicos, comerciales y lucrativos, en vez de entender la prioridad que significa tener una educación de calidad como cimiento para una sociedad mejor.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta que los resultados de las pruebas PISA también dependen del contexto social y económico de cada país, los esfuerzos y recursos que se disponen para la educación, el tipo de aprendizaje que se propaga desde la infancia, la relación profesor/alumno, la experiencia que los estudiantes tienen con el aprendizaje, la autonomía de los centros, la calidad del profesorado, la gestión del rendimiento y la ambición de los cambios junto con la inversión para llevarlos a cabo (Schleicher, 2005). Siguiendo a Fernando Hernández (2006), también es necesario poner de manifiesto la visión sobre el

aprendizaje que se desprende de estas pruebas y analizarlo en relación a sus consecuencias, tomando en cuenta “el discurso económico y laboral que median estas pruebas, un modelo que auspicia la propia OCDE, coordinadora del informe, el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio y la Unión Europea y que forma parte de una estrategia para «rehacer la educación en Europa Occidental» (Jones, 2005) con el horizonte de su privatización, transformando lo que hoy es un servicio público en un producto del mercado” (p.364).

En el caso de países como Escocia, Nueva Zelanda, Singapur, Suiza e Irlanda, desde finales de los años '90 se han introducido cambios en las funciones de las escuelas y en los modos de abordar el aprendizaje, poniendo un especial interés en el desarrollo de la creatividad y habilidades sociales en la educación. Esto da una nueva dirección hacia lo que debiese ser aprendido en la escuela (Hernández, 2014).

A continuación, como parte constitutiva de este marco educativo, revisaré de manera muy concisa los últimos acontecimientos en el área de la educación artística. Junto con esto, algunas modificaciones producidas en los programas curriculares (Benavides y Leiva, 2002) que han ido reforzado su estatus marginal, situándola como una de las asignaturas más frágiles y vulnerables dentro del currículo oficial chileno.

### *ii.iii. Mirando hacia la Educación Artística*

A pesar de las múltiples posibilidades y habilidades que la educación artística desarrolla en los estudiantes (Rosales, Roe, González y otros, 2008), ésta nunca ha sido un área prioritaria a difundir dentro de una gran parte de las instituciones de educación formal en Chile. Las instituciones escolares que se encuentran fundamentadas bajo las políticas educativas y el currículo escolar oficial, han reducido considerablemente las horas de las asignaturas que corresponden a esta área<sup>5</sup> y por consiguiente, el trabajo de los docentes especialistas. De este modo asignaturas como artes visuales y educación musical quedan inmediatamente al margen de lo que se concibe como asignatura relevante, obligatoria o instrumental. Relegándose a una mera distracción dentro del sistema educativo.

Muchos establecimientos han mantenido durante años un régimen electivo entre música o artes visuales en educación media (secundaria y bachillerato), sistema que ha destinado para su ejecución sólo dos horas pedagógicas a la semana. Actualmente, el currículo chileno no sólo estipula la reducción de horas del área artística en educación básica (primaria) sino también

---

<sup>5</sup> Cuando se habla de educación artística desde el currículo oficial chileno, sólo se abarcan las asignaturas de artes visuales, educación musical y educación tecnológica, sin tomar en cuenta sectores como literatura, poesía, danza, teatro, cine y arquitectura.

en educación media. Junto con esto, las escasas horas destinadas al desarrollo de las áreas artísticas, en ocasiones, son utilizadas para actividades extracurriculares como la preparación de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) necesaria para ingresar al sistema educativo superior. Al no considerarse asignaturas instrumentales o relevantes dentro del currículo oficial, los(as) Directores o encargados de los centros anteponen las horas de arte, música o educación física antes de perder horas de las asignaturas troncales.

Respecto a las modificaciones producidas en esta área, en el año 2010 se comenzó a elaborar las Bases Curriculares de la educación básica aprobadas durante el 2011 e implementadas gradualmente entre los años 2012 y 2013. La concreción de estas nuevas Bases Curriculares de la educación básica (primaria) indicaban cuáles debían ser los aprendizajes comunes para “todos” los estudiantes de 1° a 6° básico del país, manteniendo un carácter obligatorio para los establecimientos y funcionando como un referente respecto a la construcción de los programas del Ministerio de Educación.

En el caso específico de las artes visuales, las Bases curriculares se crearon con la finalidad de que los estudiantes pudiesen desarrollar desde pequeños la sensibilidad, la capacidad de reflexión y el pensamiento crítico mediante la experiencia artística. Los objetivos fundamentales de aprendizaje de dichas Bases se sustentaron en los siguientes fundamentos (Bases curriculares Ministerio de Educación, 2013): en el énfasis del hacer y en el desarrollo de la creatividad; en ampliar el horizonte cultural de los estudiantes; en la importancia de la respuesta de los estudiantes frente al arte; en el desarrollo del diseño; en el uso de nuevas tecnologías y en la integración con otras áreas de aprendizaje. Sin embargo, dentro de esta ambiciosa idea, parece que no se hubiese considerado en absoluto que -debido a los ejes, habilidades, actitudes y objetivos específicos que se buscaba desarrollar en los niños(as)- llevar a cabo estos ‘aprendizajes esperados’ requeriría de profesionales especialistas en el área de la educación artística visual. Esto generó, entre muchas otras cosas, una consecuencia inesperada en la labor de los profesores de educación básica.

A partir de un estudio chileno, desarrollado por Eugenio Llona y Verónica Pérez (2011), se pudo comprobar que la mitad de los docentes (51% de los casos) que impartían las disciplinas artísticas en educación básica eran profesores que no tenían la especialidad en dicha área. Esto provocó que muchos profesores de educación básica no se encontraran lo suficientemente preparados para desarrollar las especificaciones exigidas en las bases curriculares, derivando en una necesidad imperante de contratar una mayor cantidad de especialistas en artes visuales. Este problema, a primera vista, parecía tener dos claras

soluciones. La primera, consistiría en disminuir las horas de los profesores de enseñanza básica para otorgárselas a especialistas del área artística, lo cual no tan sólo podía disminuir aún más los sueldos de los profesores de educación básica, sino también, provocaría roces entre los mismos profesionales aumentando las malas condiciones laborales. Respecto a los especialistas, éstos tampoco se beneficiarían porque serían contratados parcialmente por un número muy reducido de horas a modo de ‘parche’, lo cual provocaría que los profesores tuviesen que requerir horas en varios sitios a la vez para conseguir un sueldo más rentable. La segunda solución sería bastante más fácil, consistiría en no realizar ningún cambio en cuanto a horas y tareas de los profesores de enseñanza básica. Esto podía derivar básicamente en dos cuestiones: 1) en la implementación deficiente de los objetivos planteados por las nuevas bases curriculares; y 2) en la reproducción exacta de las prácticas y actividades que se venían desarrollando hasta el momento.

Estos inconvenientes y la limitación de soluciones más aventajadas para los profesionales, han estado relacionados continuamente con la imposibilidad que tienen muchos de los profesores (de diversas áreas) para continuar especializándose debido a los escasos recursos que se designan a la formación docente continua. A su vez, todas estas dificultades se conectan con el grave problema de rentabilidad y con la precariedad en la que se trabaja. Dicha precariedad en el área artística no sólo se fundamenta bajo la ecuación de escasos sueldos y el alto número de horas de trabajo, sino también en la deficiente infraestructura y arquitectura que presentan gran parte de las escuelas para implementar adecuadamente las clases. Finalmente, no podemos olvidar que el trabajo de todo docente no queda reducido sólo a las horas de trabajo en aula o a las horas que permanece dentro del establecimiento educativo, sino también, a las horas que se dedican a la gestión, organización, planificación y evaluación.

Para Fernando Hernández (2014), la condición de *materia que distrae* hace que valores como los recursos, prestigio, oportunidades y posibilidades se vean postergados, relegando la educación artística a una cuestión poco problematizada y de escasa prioridad para los nuevos desafíos de la educación chilena.

#### *ii.iv. Marco sobre el cuerpo en la educación formal chilena*

Desde mis primeros años de estudio han estado presente acontecimientos que revelan una indiscutible intervención de la educación formal sobre los cuerpos. La inmovilización frente a una pared en demostración de castigo, los manotazos en la cabeza cuando no se entendía algo o las expulsiones del aula por estar muy inquietos o conversar demasiado, eran recursos

disciplinares comunes en mi infancia. Actualmente, en numerosos contextos educativos se sigue creyendo que la acción de mantenerse sentados y estáticos en un lugar, es una demostración de orden y obediencia. Estos usos corporales me parecen una indiscutible acción de control sobre los estudiantes, cuyo único fin es uniformarlos y controlarlos mediante el ejercicio de prácticas y arquitecturas inapropiadas que actúan en contra de la condición corporal.

El historiador y sociólogo francés George Vigarello, en su libro *Corregir el cuerpo: historia de un poder pedagógico*, hace alusión a la educación tradicional que se llevaba a cabo en Europa entre los siglos XVII y XIX. Sin embargo, aún cuando habla de prácticas pedagógicas que se llevaron a cabo siglos atrás y expone una noción de educación basada en el poder religioso de tipo patriarcal cuya visión negativa de la concepción del cuerpo puso en detrimento la libertad de las personas, exhibe rasgos similares a muchas prácticas pedagógicas que en la actualidad se han utilizado para corregir los cuerpos y ‘perfeccionar’ la educación de las personas.

La pedagogía tradicional en Chile se ha constituido como formadora de cuerpos normativos a través de prácticas tan comunes y aparentemente ‘inofensivas’ como el uso obligatorio de uniformes; ejercicios de formación antes de entrar a clases; canto obligatorio del himno nacional; presencia de un inspector(a) para regular el orden y la disciplina (implementar el reglamento escolar, vigilar que el alumnado se encuentre dentro del aula en horas de clases, supervisar a los estudiantes, aplicar sanciones); creación de zonas arquitectónicas y disposiciones espaciales limitantes (aulas e inmobiliarios); entre muchas otras. Estas prácticas naturalizadas aún se pueden observar en un gran número de establecimientos de educación formal, sometiendo a los cuerpos a través de técnicas de vigilancia, normalización, clasificación y totalización para poder mantener el control y dominio de todos los agentes. Tal como plantea la autora Judith Revel (2002), para Michel Foucault el *control* es una “serie de mecanismos de vigilancia que aparecen entre el siglo XVIII y XIX y que tienen por función no tanto castigar el desvío, como corregir y sobre todo prevenir ese desvío” (p.15). Esta relación de control sobre los cuerpos tiene una clara connotación de ‘pedagogía correctiva’<sup>6</sup> (Bonboir, 1971).

El hecho de que mantengamos hasta el día de hoy muchas de estas prácticas correctivas y que todos los agentes que conformamos el proceso educativo las tengamos naturalizadas al punto

---

<sup>6</sup> Bonboir define la pedagogía correctiva como “el código de la acción susceptible de conducir al ser humano, empeñado en un acto de aprendizaje específico, al resultado al que ese acto tiende. Se inscribe en un sistema general de educación, que hace suyos los objetivos incluidos en los programas y subordinados a la finalidad que una sociedad reconoce debe ser la de sus miembros” (1971:14)

de invisibilizarlas haciéndolas parte de nuestra cotidianidad con total familiaridad, nos sitúa en un estado de realidad paralela y detenida en el tiempo, como si aún permaneciéramos bajo ese alero de la norma militar y dictatorial que durante años se convirtió en el objeto negativo de la pedagogía, silenciando los cuerpos, las diferencias y la heterogeneidad de un pueblo entero. George Vigarello (2005) expone que a primera vista el discurso militar pareciera estar algo alejado de la pedagogía, sin embargo, algunos hechos a lo largo de la historia de la educación demuestran lo contrario. El ‘modelo de rectitud del soldado’ impone el orden, el silencio, la disciplina y la inmovilidad correctora que tanto persiguió – y en algunos casos aún persigue- la educación.

Por otro lado, también se pueden observar sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del género que buscan producir cuerpos heteronormativos y reproducir estereotipos corporales a través de prácticas invisibles como el currículo educativo oculto, el lenguaje genérico masculino, los adoctrinamientos religiosos y moralistas, entre otras. Este tipo de prácticas aceptadas como ‘normales’ y ‘correctas’ son percibidas y asumidas como ‘naturales’ por niñas y niños, futuros reproductores de prácticas heredadas históricamente, consolidando y reafirmando social y culturalmente el uso de éstas. Estas prácticas no tan sólo buscan la desviación de nuestra corporalidad como medio de resistencia y fuerza transformadora, sino también, buscan la debilidad (Vigarello, 2005).

“En búsqueda de la imagen de un cuerpo que recibe sus formas a partir de constricciones exteriores y estáticas, como si su ser no contuviera en sí mismo ni fuerza ni energía propia, entregando una excesiva significación a las ‘virtudes’ de la inmovilidad”. (ídem, p.42)

Aún cuando existan este tipo de accionares sobre el cuerpo y la educación se haya desprendido de éste, estructurando los procesos de aprendizaje y análisis en lo abstracto, nuestro cuerpo sigue allí presente. Incluso desde un lugar de ocultamiento se hace vigente a través de fuerzas inesperadas que amenazan y escapan de la autoridad. Es común ver niños(as) y jóvenes resistiéndose a las normas limitantes que establece el espacio y la sociedad a través de la performatividad de sus cuerpos. Para eso utilizan la voz, las risas, los movimientos inesperados, alteran zonas arquitectónicas que recortan su espacio en unidades, realizan protestas estudiantiles, performances artísticas y reivindicativas, crean espacios virtuales de comunidad dónde se comparten intereses y otros modos de aprender y entender el conocimiento más allá de lo formalmente establecido, entre muchas otras. Todos esos modos de empoderamiento nos hablan de un cuerpo que se resiste y que no es del todo controlable.

### III. Entrelazando contribuciones de la teoría social. El marco teórico del cuerpo

En este apartado esbozo concisamente el marco teórico del cuerpo como parte del encuadre general de la investigación, ya que a lo largo de los capítulos voy tejiendo las diferentes decisiones metodológicas con las historias de los colaboradores y los referentes bibliográficos que me permiten pensar el lugar del cuerpo dentro de la formación docente inicial y la educación formal en general. Este diálogo entre los fragmentos de los colaboradores, la literatura que sustenta la investigación y mi propio resonar como investigadora se hace aun más evidente en los capítulos 3, 4 y 5. Igualmente, el hecho de no saturar de teoría al lector dentro en una sola gran sección ayuda a mostrar cómo las relaciones emergen de lo cotidiano y en el devenir del propio proceso de investigación.

*iii.i. El cuerpo como construcción social desde un enmarañamiento de diversas contribuciones de la teoría social: postestructuralismo, teoría feminista y construccionismo social*

Si bien la teoría social contemporánea involucra el desarrollo de muchas perspectivas importantes dentro de su propia historia, para hablar del cuerpo en esta investigación me centraré en planteamientos postestructuralistas, feministas (postestructuralista y estudios performáticos) y construccionistas, por su especial énfasis en el entendimiento social del cuerpo como parte constitutiva y subjetiva de las personas. Una construcción social que se establece en relación con los demás dentro de un contexto específico y de manera dinámica e inacabada.

El campo de estudio relativo al cuerpo es un tema que se ha tratado largamente durante las últimas décadas dentro de las ciencias sociales, en especial desde la teoría social. En este aspecto, la socióloga Ana Martínez (2004) en su artículo ‘La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas’, explica y analiza algunos de los principales cambios que han operado sobre la imagen social del cuerpo, organizándolos en grandes temáticas como el dualismo naturaleza y cultura; el auge de la cultura somática; la política de los cuerpos: poder/sexualidad; el cuerpo frente a la corporalidad; el cuerpo que habla; el cuerpo como mercancía y signo; cuerpo, ciencia y tecnología. Aquí expone cuestiones relevantes sobre el trayecto que se ha trazado en torno al estudio del cuerpo en la teoría social, sin embargo me gustaría destacar específicamente dos, ya que se relacionan con el marco y la literatura que atraviesa la noción de cuerpo en la primera parte de mi tesis doctoral.

En primer lugar, la autora revela el descuido que mantuvo la teoría social clásica sobre el cuerpo en el ámbito académico a partir de dos causas principales planteadas por el sociólogo británico Bryan Turner (1994): el legado del dualismo cartesiano y el hecho de centrarse en el



ser humano como creador de signos y significados dejando de lado el aspecto social del cuerpo, es decir, el cuerpo fue tratado como un fenómeno natural y no social. En segundo lugar, la autora propone en este largo recorrido la valiosa influencia que ha tenido la historia y la antropología sobre el cuerpo como objeto de estudio dentro de la teoría social y su legitimidad, contribuyendo de este modo a la inauguración de la sociología del cuerpo y a la reevaluación de la importancia del cuerpo en la teoría social feminista y en el análisis de clase y consumo. Gracias a que ambas áreas de conocimiento comenzaron a entender al cuerpo como portador de fuerzas sociales, la teoría social contemporánea comenzó a proponer una noción de cuerpo muy distanciada respecto a los planteamientos anteriores que venían considerándolo como una organización meramente fisiológica y entendida desde una visión dualista, separando cuerpo y alma<sup>7</sup>.

Si nos dirigimos al siglo XIX, esta relación dualista cuerpo-alma (espíritu) proveniente de la metafísica tradicional -donde el cuerpo se desprendía de lo viviente tornándose “solo el resto de la conciencia, es decir, una máquina” (García, 2002, p. 40)-, fue interrumpida por primera vez con la crítica del filósofo alemán Friedrich Nietzsche, quien invirtió el sentido del cuerpo hacia un cuerpo experimentado (*Leib*). Nietzsche (1883) criticó el ‘yo’ sustancial e independiente del cuerpo, autosuficiente y que no tomaba en consideración su origen, pues, ese ‘yo’ sustancial dejaba de lado la comprensión de que el cuerpo es el ‘yo’ más propio. Es decir, para él no existe una conciencia diferente del cuerpo, no existe el alma o el espíritu. Somos un cuerpo antes que nada y ese cuerpo experiencial constituye nuestra relación primera con la realidad.

Este planteamiento se puede entender mejor a través de la siguiente cita del pasaje ‘de los despreciadores del cuerpo’ de la primera parte del libro *Así habló Zaratustra* de Nietzsche (1972, pp. 60-61):

El cuerpo es una gran razón, una pluralidad dotada de un único sentido [...] Instrumento de tu cuerpo es también tu pequeña razón, hermano mío, a la que llamas "espíritu" (...) Dices "yo" y estás orgulloso de esa palabra. Pero esa cosa más grande aún, en la que tú no quieres creer — tu cuerpo y su gran razón: esa no dice yo, pero hace yo (...) Instrumentos y juguetes son los sentidos y el espíritu: tras ellos se encuentra todavía el sí-mismo. El sí-mismo busca también con los ojos de los sentidos, escucha también con los oídos del espíritu. El sí-mismo escucha siempre y busca siempre: compara, subyuga, conquista, destruye. Él domina y es también el dominador del yo. Detrás de tus pensamientos y sentimientos, hermano mío, se encuentra un

---

<sup>7</sup> Dualismo antropológico de Platón y Descartes.

soberano poderoso, un sabio desconocido —llámase sí-mismo. En tu cuerpo habita, es tu cuerpo. Hay más razón en tu cuerpo que en tu mejor sabiduría” (En Meléndez, 2001, p.79).

En esa crisis de la conciencia moderna también cobró relevancia la fenomenología Husserleana donde una serie de entrelazamientos entre lo empírico y lo trascendental incluyeron al cuerpo propio dentro de la esfera trascendental y así la corporalidad fue encuadrada en un plano entre lo inconsciente, lo natural y lo animal (García, 2000). A partir de aquí surgió la crítica del filósofo fenomenólogo francés Merleau-Ponty frente a la primacía ontológica del dualismo mediante una reubicación del cuerpo en cuanto a sus posibilidades experienciales, dando fundamento a la afirmación según la cual ser humano constituye una manera de ser cuerpo. En relación a esto, autores como Pierre Bourdieu, 1988; Michel Foucault 1974, 1990; David Le Breton, 2002; Marcel Mauss, 1979; Merleau-Ponty, 1973; Bryan Turner, 1994; entre otros, han abordado ampliamente y de manera significativa -desde diversos campos de estudio como la filosofía, antropología, sociología y psicología-, el estudio del cuerpo desde su implicancia en la vida social, en las relaciones entre los cuerpos y en la experiencia encarnada.

David Le Breton y Bryan Turner llegaron a la idea crucial de proponer que el cuerpo tenía que ser entendido como una construcción social que no viene dado en forma natural sino se encuentra elaborado social y culturalmente por cada sociedad y en cada momento histórico, convirtiéndose, por tanto, en un medio que participa en todas nuestras actividades extendiéndose más allá de los límites físicos y orgánicos propios. Por otro lado, Michel Foucault (1980, 2009), quien también coloca al cuerpo como eje principal dentro de sus reflexiones debido a la centralidad y predominio de éste dentro de una realidad social, ha sido uno de los mayores responsables del estudio del cuerpo y su relación con el poder. Para esto se centró en las técnicas de dominación y los mecanismos secretos mediante los cuales una sociedad transmite su saber y se perpetúa a sí misma (Foucault 1992). Junto con esto realizó estudios, análisis y explicaciones profundas sobre cómo los dispositivos de poder se articulan directamente en el cuerpo, haciendo visible y analizando los discursos y las relaciones saber/poder que están inmersas en éstos. Sus estudios más relevantes han estado relacionados con el desarrollo de nociones como el ‘biopoder’ y la ‘biopolítica’, las relaciones entre ‘poder’ y conocimiento, las políticas del cuerpo, el cuerpo como ‘espacio de resistencia’, el cuerpo ‘dócil’, entre muchos otros.

Con la teoría social el cuerpo pasa a ser visto como algo que va más allá de lo propiamente físico, se concibe como parte esencial y constitutivamente subjetiva de la persona. “No estoy delante de mi cuerpo, no estoy en mi cuerpo, sino que soy mi cuerpo” (Merleau-Ponty,

1945:175). En este sentido, el enfoque construccionista como modo de observar y entender la realidad, coloca el énfasis en la construcción y en la relación social con los demás pues, es precisamente en esta relación con el otro cuerpo que escucha y que permite escucharse, donde se genera el conocimiento. Autores como Peter Berger y Tomás Luckmann (1988); Vivien Burr (1996); Kenneth Gergen (1985, 1996); Tomás Ibañez (1990), introducen directamente el construccionismo social partiendo de una cuestión fundamental: la realidad y el conocimiento se construyen socialmente a partir de la relación con el otro y dependen de cada contexto sociocultural. Junto con esto, el enfoque construccionista me ayuda a pensar las prácticas pedagógicas y las formas en que se ha definido el conocimiento hasta ahora, ya que presenta retos conceptuales y metodológicos que invitan a problematizar los procesos pedagógicos y a pensar otros dentro de un sistema que ha ido favoreciendo algunas prácticas educativas por encima de otras (Gergen, 2007).

El cuerpo de estas teorías sociales, tal como plantea Mari Luz Esteban (2004a), es un objeto de estudio priorizado y una nueva manera de acceder a las diversas discusiones y a los análisis en torno a las relaciones que se generan entre sujeto, cuerpo, sociedad, naturaleza y cultura. Se propone pensar el cuerpo desde una órbita subjetiva, vivencial y experimental dando origen al concepto 'corporeidad/corporalidad', el cual hace referencia a una lectura del cuerpo desde una dimensión simbólica permitiendo al sujeto pasar de una categoría *objetivada* a una categoría *subjetivada*. Es decir, la corporeidad como construcción subjetiva y personal nos permite comunicarnos y relacionarnos con los demás en diversos espacios o contextos sociales. Una construcción dinámica y continua que se genera en relación a partir de las diversas agencias suscitadas por una realidad social específica.

Cuando afirmamos que el cuerpo humano es corporeidad queremos señalar que es alguien que posee conciencia de su propia vivacidad, de su presencia aquí y ahora, de su procedencia del pasado y de su orientación al futuro, de sus anhelos de indefinido a pesar de su congénita finitud (Duch y Mèlich, 2005, p. 240)

Las diversas teorías y prácticas feministas han posibilitado establecer nexos vitales entre el cuerpo, la política y la experiencia personal. Desde sus inicios con el feminismo cultural, el discurso se ha centrado en el cuerpo y el género constituyéndolos como ejes centrales de preocupación, análisis e investigación. Junto con esto, las teorías feministas han ayudado a desenmascarar la mirada androcéntrica y los paradigmas estéticos sobre el cuerpo que se manejan desde la ciencia, la esfera pública y la cultura dominante (Braidotti, 2004), los cuales han reproducido concepciones preestablecidas del cuerpo mediante discursos políticos patriarcales.

El feminismo de finales del siglo XX como movimiento social y político, puso al cuerpo en el centro de la lucha y reivindicación femenina. Sin embargo, ese cuerpo que constituía el discurso político vigente, era un cuerpo relacionado con temas reproductivos y con la legitimación de los derechos de la mujer sobre esos cuerpos. Actualmente, estos temas aún están presentes dentro de las reivindicaciones feministas de determinados sectores, sin embargo, con la llegada del siglo XXI y el extenso dominio de la imagen y medios masivos de comunicación, han ido forjando nuevas y numerosas connotaciones del cuerpo que ha ido mutando a lo largo de los últimos años, transformándose cada vez más en un objeto de consumo, exhibición y visibilización. Para la autora Mari Luz Esteban (2004a), este proceso está estrechamente relacionado con los nuevos paradigmas estéticos en el que estamos implicadas(os) tanto mujeres como hombres.

Ahora bien, existe una gran diversidad de posiciones feministas conformadas a lo largo de la historia como resultado de situaciones sociales y políticas específicas e imperantes de cada época, por esto, es necesario esclarecer desde qué postura feminista enfocaré y revisaré el tema del cuerpo. Sin embargo, es importante aclarar primero que la historia de los movimientos feministas no es lineal y, aún cuando cada uno de ellos pueda postular discursos propios y concretos, muchas veces logran encontrarse en numerosos puntos contribuyendo a la producción de otras y nuevas miradas. Por ejemplo, diversos movimientos feministas (feminismo cultural, feminismo filosófico, feminismo de la igualdad, feminismo de la diferencia, feminismo postestructuralista/posmoderno, entre otros) han posibilitado establecer nexos vitales entre la educación, el cuerpo y la experiencia personal.

Desde estos terrenos me oriento hacia la teoría feminista postestructuralista por el estrecho vínculo que establecen entre la producción de conocimientos y el ejercicio del poder, y por los diversos aportes que han posibilitado entender las identidades de género como construcciones performativas. La teoría postestructuralista cuestiona todo principio estructuralista y los diversos argumentos y posiciones contruidos sobre ellos, aplicando un amplio rango de posiciones teóricas desarrolladas por autores como Jacques Derrida (1995) y Michel Foucault (1980) que facilitaron, entre otras muchas cuestiones, la revisión del pensamiento binario al cuestionar las estructuras de la racionalidad moderna. Ambas teorías, feminista y post-estructuralista, se focalizan en el concepto de poder y sus implicaciones sociales son las que convergen en la teoría feminista post-estructuralista (Doering, 1992). En esta última, la importancia e influencias de Jacques Derrida y Michel Foucault se generan mediante la reconceptualización y reinterpretación de nociones fundamentales como el discurso, relaciones de poder, producción de la subjetividad y género.

Dentro de la teoría feminista post-estructuralista fijo la vista especialmente en aquellos estudios y referentes que se centran en la investigación educativa, es decir, que apuntan a cuestiones como los modos de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje; las relaciones de poder que se generan dentro de las diversas instituciones y los procesos educativos; el análisis y visibilización de prácticas y discursos sobre el cuerpo. En estos ámbitos destacan autoras(es) y pedagogas como Cleo Cherryholmes; Elizabeth Ellsworth; Jennifer Gore; Patti Lather; Carmen Luke y Mimi Orner.

En concordancia con las relaciones de poder y partiendo de lo que desarrolló Foucault, la autora Jennifer Gore (1995 y 2000) analiza la relación del poder con las prácticas pedagógicas cotidianas señalando que las técnicas de poder son inherentes a los procesos de enseñanza. Realiza una distinción de ocho técnicas de poder que, en algunos casos, se encuentran invisibilizadas o actúan desde su ocultamiento dentro de las instituciones educativas: *vigilancia, normalización, exclusión, clasificación, distribución, individualización, totalización y regulación*. No obstante, revela que la individualización y la totalización son las estrategias más frecuentes empleadas dentro de la formación del profesorado. Gore apunta a que es necesario tener en cuenta la circulación del poder dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De aquí que autoras como Elizabeth Ellsworth, Carmen Luke y la propia Jennifer Gore hagan hincapié dentro de sus investigaciones en la aplicación de un análisis crítico y continuo sobre las propias prácticas educativas que desarrollan a diario tanto docentes como investigadoras(es).

El estudio de Foucault sobre la noción '*biopolítica*' ha sido uno de los mayores estudios que se han elaborado en relación al poder, el dominio, la vigilancia y el control sobre los cuerpos de los sujetos, refiriéndose "al análisis crítico del dominio y control de la vida desde el punto de vista de las experiencias de subjetivación y de libertad, donde se desarrollan relaciones, luchas y también producción de poder" (Vidiella, 2008, p. 34), coordinando, estratificando e institucionalizando las fuerzas que actúan dentro de cualquier relación. De esta manera, el '*biopoder*' se entiende como la ejecución soberana del poder por parte del Estado sobre la vida de los individuos mediante numerosas tecnologías y dispositivos discursivos, institucionales y materiales (Guattari y Rolnik, 2006).

Ahora bien, es muy importante tener en cuenta que si bien el cuerpo que somos podría encontrarse efectivamente regulado, heteronormativizado, controlado y condicionado por sistemas diferenciadores y discriminadores, también es cierto que somos cuerpos que actúan en sí mismos como espacios de confrontación, contestación, resistencia y reformulación de

nuevas relaciones si existen las posibilidades y los espacios disponibles para esto. Es decir, es preciso no quedarnos sólo en el lado de las carencias y la opresión para lograr entender que nuestro cuerpo también actúa como dispositivo de reacción. No somos únicamente cuerpos dóciles (Foucault, 1976), limitados y manipulados socialmente. Tal como nos recuerda Mari Luz Esteban (2004a), somos nuestra propia experiencia fluida, cambiante y conflictiva. Por tanto, tenemos la posibilidad y la capacidad de seleccionar, de re-significar y de resistirnos a los pensamientos tradicionales.

Los numerosos estudios y reflexiones existentes sobre el funcionamiento de los mecanismos de poder y su incidencia en la redefinición de la subjetividad y la experiencia del cuerpo, facilitan la oportunidad de pensar y desarrollar nuestras prácticas pedagógicas e investigativas desde otros lugares. Prácticas que pueden llegar a actuar como modos de resistencias y contestación frente a los métodos dominantes a los que estamos expuestos continuamente o reproducimos a causa de la prolongada herencia tradicional que nos antecede. Tal como expresa Montserrat Rifà (2003), el pensamiento postestructuralista sitúa al campo de la educación en terrenos de conflicto e inestabilidad al rechazar las principales suposiciones estructuralistas, fijadas, trascendentales, aseguradas y constituidas, basándose en el carácter edificativo de la educación y en sus procesos de construcción y deconstrucción “prestando mayor atención a lo local, parcial y múltiple” (p.78).

Es precisamente desde estos territorios de donde se desprende otra de las nociones que utilizo en mi investigación, la *‘performatividad’*. El concepto de performatividad ha sido largamente tratado por diversos(as) autores(as) como María Acaso, John Austin, Roland Barthes, Judith Butler, Jaques Derrida, Elizabeth Ellsworth, Jordi Planella, Diana Taylor, Judit Vidiella, entre muchos otros. Según Maurizio Lazzarato (2006), desde mediados de los años ’90 se produce un retorno a la filosofía analítica y en especial a la categoría de lo performativo dentro de las diversas teorías de los movimientos feministas.

Inicialmente, John Austin (1982) sugirió que el concepto de performatividad tenía su anclaje en la idea del acto del habla performativo, donde expresar algo equivale a hacer algo. A partir de la *‘Teoría de los actos de habla’* de dicho autor, y la posterior revisión que hace Jaques Derrida de esta misma, la autora postestructuralista Judith Butler (1998, 2002, 2004) reformula el concepto de performatividad proponiendo una lectura postestructuralista de dicha teoría. Junto con esto, discute sobre la capacidad que tienen algunas expresiones de convertirse en acciones y transformar la realidad. Butler propone la *performatividad* como una reiteración de las normas que preceden, limitan y superan a los sujetos. Y, a su vez, como

el carácter donde reside la posibilidad de cuestionar dichas normas y estatutos cosificados a través de la performance.

La performatividad no es un acto único, sino una repetición y un ritual que logra su efecto mediante su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido, hasta cierto punto, como una duración temporal sostenida culturalmente. (Butler, 1998, p.15).

La noción de performatividad también nos sitúa dentro de discursos postmodernos como la 'Teoría Queer' y se conecta directamente con el '*performance cultural*'.

La Teoría Queer (*Queer Theory*) surge durante los años '80 posicionándose como una fuerte crítica frente a la heteronormatividad centrándose principalmente en el cuerpo. El énfasis de su propuesta se centra en transgredir los patrones mono corporales y hegemónicos que se han establecido socialmente, considerando además, que la identidad sexual es necesario que sea entendida como una construcción no acabada dentro de sus múltiples variables (género, sexualidad, etnia, religión, capacidades, discapacidades).

Por otro lado, el *performance* como práctica cultural irrumpe durante los años '60 y '70 en repuesta a los significados dominantes que se manejaban en el arte imperante de aquellos años. Según Judit Vidiella, el performance permitió "desvelar los mecanismos mediante los cuales se constituye y promueve la formación de subjetividades y diferencias culturales encarnadas, tanto de géneros como de otras diversidades" (2008, p. 266). Este proceso se realizó mediante acciones públicas performáticas que fueron clave en la lucha por los derechos humanos y civiles, el acceso de la mujer a la educación, la visibilidad de la mujer en ámbitos sociales como el trabajo, espacios artísticos y públicos, entre otras cuestiones. De este modo, "performances function as vital acts of transfer , transmitting social knowledge, memory, and a sense of identity through reiterated, or what Richard Schechner has called "twice-behaved behaviour." (Taylor, 2003, pp. 2-3).

Esta noción de *performatividad* situada dentro de los discursos postmodernos supone un reto para aquellas prácticas pedagógicas y estatutos educativos tradicionales que aún se encuentran marcados por legados androcéntricos y heteronormativos, ya que requieren entender la presencia de los cuerpos como eje central del proceso educativo en relación directa con el acto, el gesto, el momento y el movimiento. Por esta razón, me dirijo especialmente a la noción de performatividad dentro de la educación. En este aspecto, la autora feminista postestructuralista Elizabeth Ellsworth (2005), propone pensar la pedagogía como un '*acto performativo*' en vez de seguir pensándola como un acto representativo para poder evidenciar el carácter inestable y edificativo de las prácticas educativas y, a su vez,

recordar que nunca son neutrales pues recogen las experiencias personales de quienes participan en el proceso. Este acto performativo no es preestablecido, nunca es lo mismo dos veces y se encuentra en continuo movimiento. Dicha idea señala otros modos de hacer y entender la pedagogía, ya que como plantea Elizabeth Ellsworth,

El concepto de performatividad es una noción muy poderosa para reconocer que toda historia - y la pedagogía - es un acto de repetición cultural y puede ser cambiada siempre y cuando se esté dispuesto a pensar en el sujeto desde su condición dinámica e incierta (2011, pp. 113-114. *La cursiva es mía*).

Este rasgo performativo de la educación exige una metodología participativa que tenga en cuenta la sensibilidad y la presencia de los cuerpos en acción, donde tanto estudiantes como docentes se conviertan en protagonistas de su construcción corporal.

El autor Jordi Planella (2006) advierte que para crear espacios que posibiliten al estudiante la construcción de su propia corporeidad es necesario que el sentido de la prohibición y obligación queden fuera, desplazando la idea tradicional del profesor como dueño de verdades absolutas y como cuerpo estático situado en una posición privilegiada frente al estudiante. Es decir, tal como expone Elizabeth Ellsworth (2011),

es preciso enseñar sin dirigir, sin premiar; aceptar lo inevitable, pensar en textos parciales, permitir mundos plurales. Esto representa que tú, como docente, también puedas permitirte interrogarte sobre lo que has aprendido, a retar lo que se considera por conocimiento (p.117).

Para esto es preciso desplegar una posicionalidad corporeizada donde “se entrecruzan los espacios físicos, geográficos, mentales, culturales, sociales, teóricos, corporales y vitales que rompen con las nociones tradicionales de conceptos binarios” (Hernández, 2006, p. 30). Junto con esto, se ha de tener en cuenta la historia y experiencia tanto de estudiantes como profesores así como la participación activa y corporeizada en todas las actividades que se desarrollen.

Esta concepción de cuerpo que lo propone como centro de la relación educativa, se desplaza por los marcos feministas y revela otras formas de entender la pedagogía al romper con las nociones tradicionales formales, aceptando lo subjetivo de las experiencias, entendiendo la construcción de conocimientos y saberes como un proceso que se establece en relación y pensando las relaciones pedagógicas como *actos no subordinados* (Acaso, 2011; Ellsworth, 2005, 2011; Gore, 1996; Luke, 1999).

El cuerpo pasa a ser un espacio de posibilidad y un eje fundamental para aprender, ser, conocer y enseñar para resituar al estudiante como ser corpóreo en el centro de la acción



educativa. Por otro lado, concebir e impulsar a los estudiantes como sujetos autónomos capaces de construirse corporalmente y de construir su propio conocimiento en relación con las y los otros, rompe con las ambiciones de muchas pedagogías que buscan dominar por completo el proceso de constitución de corporeidades y que promueven un conocimiento enciclopédico. En la pedagogía performativa la tarea docente no consiste en la transferencia de conocimientos sino en la creación de contextos y posibilidades que permitan a los estudiantes a desarrollarse, a gestionar y relacionarse con su propia corporeidad y la del resto.

Llegados a este punto, tal como nos recuerdan Javier Rodrigo (2007) y Jennifer Gore (1996), no podemos olvidar que desde una perspectiva postmoderna y en el marco de actuación de las pedagogías, toda acción educativa, aún cuando sea de carácter transformador (como la pedagogía crítica y/o feminista), no deja de ser un impulso liberador que trata de buscar a otro para imponer una acción que funcione como resultado de la representación del otro. La diferencia es que el carácter performativo de la pedagogía nos ayuda a que estos actos no solamente sean impuestos, sino también, negociados, resistidos y reapropiados, dejando de lado el binarismo del estudiante como sujeto subordinado mientras el profesor actúa como agente liberador de éste. Es por esto que, hablar de performatividad en la educación, nos abre la posibilidad de pensar una educación que no busca la aplicación del poder en los cuerpos sino la educación a través de los cuerpos.

Junto con esto, este rasgo performativo de la pedagogía me ayuda a “completar el panorama de la educación como acción política” (Acaso, 2009, p. 189), ya que promueve un espacio “donde lo político se entrecruza y condiciona lo subjetivo para generar reflexiones y tomas de conciencia” (Hernández, 2006, p. 30).

### *iii.ii. El lado experiencial del cuerpo. Un lugar desde donde construir conocimientos*

Dentro de esta investigación es muy importante el rol que cumple la experiencia, pues para mí es primordial centrarme en las historias personales para entender la mía y la de los(as) otro(as) en el proceso de devenir y constantes resonancias que conllevan los encuentros. Es por esto que, dentro de la etapa de trabajo de campo, la mayor parte de la recopilación de datos se fundamenta en entrevistas de desarrollo que se basan en el diálogo y en la narración de experiencias, a fin de ponerlas en relación con los diversos temas que guían este estudio. Para esto es muy importante conectar durante todo el proceso de investigación lo personal con las dimensiones o fuerzas culturales y sociales que están presentes en cada relato y en el espacio físico donde se concreta la investigación. La experiencia como una forma de teorizar,

reflexionar y aportar dentro de una investigación, legitima nuestras propias vidas y produce conocimientos y significados.

La noción de '*experiencia*' cobra importancia en un doble sentido dentro de esta investigación. Por un lado, no se puede entender el cuerpo sin la experiencia ni la experiencia sin el cuerpo, ya que toda experiencia es experiencia de un cuerpo. Por otro lado, esta noción tiene especial importancia dentro de las diversas teorías feministas como concepto clave dentro de sus discursos ya que hace referencia al valor de investigar la experiencia (de las mujeres) y rescatarla dentro de la producción de conocimiento. En este aspecto, la teórica feminista Rosi Braidotti (2004) concibe la experiencia del propio cuerpo como un medio para romper con los lazos falocéntricos que aún regulan la existencia de las mujeres. Esto con el fin de desarticular los sistemas androcéntricos para volver a habitar y trascender los lugares que siempre se nos fueron expropiados. Es decir, "una experiencia crítica que a su vez permite descubrir nuevas modalidades de existencia, de crear y de comunicar el conocimiento" (Braidotti citada en Femenías y Ruíz, 2004, p. 4).

Aún cuando mi investigación no se centra en rescatar la experiencia de la mujer ni tampoco señala a la mujer como sujeto de estudio priorizado, creo que esta manera de entender la experiencia es inseparable a la comprensión del cuerpo como modo de ser y estar en el mundo. Se enfoca precisamente en la búsqueda de un sentido personal, en la necesidad de entrar en relación, encontrar un lugar propio en la construcción de saberes y el deseo de una presencia subjetivamente significativa. Por tanto "experiencia y subjetividad son inseparables y suponen, entre otras cosas, la irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo desde la diferencia y desde la singularidad" (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.25).

Por otro lado, el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer (1977), propone una noción de experiencia que se remite a un proceso que supone una negación de lo que hasta ahora sabíamos, ya que para él toda experiencia es una novedad que desmiente lo que pensábamos o sabíamos. Pero la negatividad referida a una negatividad productiva que da lugar a un nuevo saber. Sin embargo, la experiencia también puede ser una recuperación de lo viejo, algo sabido pero olvidado que irrumpe con fuerzas. Esto supone una conexión directa con los acontecimientos vividos y lo que significan para quien los vive. La experiencia se hace en la medida en que hacemos de un acontecimiento una experiencia porque no nos deja indiferentes y nos implica, produciendo un nuevo significado y un nuevo saber.

Esta noción de experiencia capaz de producir y comunicar conocimientos, significados y saberes, la conecto con la noción de ‘conocimiento’ que propone Elizabeth Ellsworth (2005) desde Brianke Chang (1996) y Jacques Derrida (1978). La construcción de conocimientos como un proceso interminable y algo no resuelto que hace posible también lo no resuelto. Ese carácter no resuelto que propone Derrida no se refiere únicamente al carácter ambiguo o interpretable que podría otorgársele al conocimiento y a la enseñanza, sino también a su carácter indeterminable, proponiendo que existe cierto carácter irresuelto en la enseñanza. De aquí que Ellsworth formule la siguiente opinión: “el buen profesor/a es el que da lo que ella/él no tiene: el futuro como algo no resuelto y la posibilidad como algo indeterminado” (2005, p. 174).

Entender el cuerpo como espacio de experiencia y conocimiento, es entender el cuerpo como el lugar desde donde se articula la educación relacional y en primera persona que permite intensificar nuestra relación con el mundo a través de nuestras experiencias y abandonar las estrategias rectilíneas del hacer y de comprender el conocimiento. Aceptar que estamos dentro de un escenario de fronteras cambiantes donde la experiencia también puede ser un modo de teorizar, reflexionar y aportar dentro de una investigación.

Desde estos terrenos, y sin ninguna pretensión de destruir las actuales visiones de la educación y los procesos pedagógicos que gobiernan gran parte de las instituciones educativas chilenas, tanto escolares como universitarias, reviso dichas posturas para pensar que también es posible hacer unas *prácticas otras* en la educación. Unas prácticas otras en las cuales se entienda que nuestro cuerpo es un espacio de lucha, conflicto, contradicciones y posibilidades que produce subjetividades dentro de los diversos espacios sociales que nos enmarcan. Un cuerpo que no es tan sólo el producto de pedagogías normativas cuyos accionares hegemónicos y sistemáticos nos controlan y constriñen; sino un cuerpo que se resiste y construye a partir de esos terrenos inestables para habitar los espacios y encontrar su propio lugar en el mundo.



## Capítulo 2

Entrar en relación



## **I. Presentación de las personas colaboradoras**

En este apartado mostraré a las personas que participaron de esta investigación y con quienes compartí durante un periodo de seis meses. Esta presentación se realizará a partir de pequeños relatos que cuentan sus historias desde fragmentos rescatados de las entrevistas que compartimos. Esto lo hago con el fin de enmarcar de manera muy concisa la formación de estos colaboradores dentro de un contexto social, familiar, escolar, religioso y/o político determinado. Más adelante, en el apartado sobre *“Primeros acercamientos al campo”*, explicaré las decisiones que me llevaron a trabajar con este grupo, los primeros acuerdos y negociaciones; la descripción del centro educativo y algunas experiencias en torno a las primeras relaciones y encuentros generados al entrar al campo.

Estos pequeños relatos actúan sólo a modo de presentación de los(as) colaboradores(as) y por tanto los fragmentos de las historias que se irán revelando, no se analizan ni se problematizan en esta ocasión. A lo largo de la tesis irán apareciendo estos y otros nuevos fragmentos que se problematizarán teóricamente y se pondrán en discusión con la literatura y con mis resonancias como investigadora de una manera reflexiva.

Metodológicamente decidí no realizar un capítulo específico para construir teoría a partir de la presentación de cada uno de los ‘casos’ por separado, sino ir tejiendo a lo largo de toda la tesis, ideas y resonancias teóricas a partir de fragmentos rescatados de las historias de cada uno de los colaboradores, con el fin de dialogar sobre lo que me llevan a pensar los relatos y conceptos sobre el cuerpo (esperados e inesperados) que emergen. En esta dirección, no tenía sentido presentar los ‘casos’ en cajitas independientes con el fin de elaborar un análisis comparativo entre todos ellos, sino entrelazar sus historias en el relato final de la tesis para dialogar con todo lo que surge sobre el sentido del cuerpo, su espacio dentro de la formación y otras cuestiones que emergen de una manera muy diferente a la pensada originalmente. De este modo, se mueve también otro de los objetivos iniciales de la investigación. Finalmente, decido no llamarlos ‘casos’ y comenzar a nombrarlos como ‘colaboradores(as)’ ya que actúan como facilitadores y cómplices de la investigación, como cuerpos que se entrecruzan con mis reflexiones. No como un ‘asunto’ externo a analizar.

A continuación presento un fotomontaje a partir de imágenes que capté de quienes han participado en la investigación (Camila; Carla; Claudia; Marieta; Montserrat; Patricio; Rafael y Raúl). La finalidad es mostrar al lector(a) los diferentes cuerpos y modos de habitar los espacios que se fueron generando en la investigación a partir de una ilustración compuesta a modo de collage desde los recortes de algunas fotografías tomadas en el trabajo de campo.



**Imagen 1. Fotomontaje.** Carrasco, S. (2014). *Cuerpos de las personas colaboradoras en el espacio y la experiencia de investigar.* Compuesto por fotografías del trabajo de campo.



Al inicio del primer semestre del año 2014 me presenté a los treinta y cinco estudiantes de tercer año de la carrera de pedagogía en artes de la universidad en cuestión y les invité a participar libremente de la investigación. De la totalidad del grupo, sólo los ocho colaboradores que presentaré a continuación fueron los que accedieron a participar y formar parte de este proceso. Escogí este grupo, porque los estudiantes se encontraban en la mitad de la carrera habiendo cursado un buen número de asignaturas artísticas y pedagógicas y, por tanto, ya se habían relacionado con varios docentes durante los años anteriores. Además asistían a una diversidad de clases y estaban realizando prácticas en centros educativos y/o artísticos.

Decidí no trabajar con los dos primeros años de la carrera porque, al estar iniciando sus estudios, no han tenido la posibilidad de conocer aún a todos los docentes del departamento de Artes ni de Pedagogía. Además no realizan prácticas docentes hasta tercer año y mi intención era poder observarlos tanto en su rol de profesores como de estudiantes. Tampoco quise escoger a los de cuarto año porque el número de asignaturas que cursan disminuye considerablemente y, por consiguiente, las horas de clases. Esto reduciría la posibilidad de observarlos *in situ*. En cuarto año también se dedican al trabajo de taller, creación artística y a la práctica docente en escuelas o institutos. Mientras que en quinto año, se dedican únicamente a la práctica profesional y a la elaboración de tesis de grado.

Esta decisión la tomé con la doctora Gutiérrez, quien tutorizaría mi estancia como investigadora y quien dictaba las asignaturas de Didácticas de las Artes y Prácticas III en tercer año durante ese semestre. Como la intención era colaborar como asistente en ambas asignaturas, mi rol como investigadora se facilitaba bastante en cuanto a la observación y al contacto directo con los colaboradores. A partir de estas deducciones surge la ocasión de trabajar con tercer año y con las(os) ocho colaboradoras(es) que presentaré a continuación. Las decisiones en torno a la selección de ‘casos’ las explicaré más adelante.

- ❖ Marieta - estudiante de tercer año- profesora de arte en formación- 22 años.
- ❖ Rafael - estudiante de tercer año- profesor de arte en formación- 24 años.
- ❖ Montserrat - estudiante de tercer año- profesora de arte en formación- 20 años
- ❖ Claudia - estudiante de tercer año- profesora de arte en formación- 23 años
- ❖ Raúl - estudiante de tercer año- profesor de arte en formación- 20 años
- ❖ Camila - estudiante de tercer año- profesora de arte en formación- 27 años
- ❖ Carla - estudiante de tercer año- profesora de arte en formación- 21 años
- ❖ Patricio - estudiante de tercer año- profesor de arte en formación- 21 años

### ***i.i. La historia de Marieta (22 años)***

Me acuerdo mucho de Marieta, siempre risueña pero a veces solía verla un poco melancólica. Fue la primera persona que se acercó a expresarme su interés en participar de esta investigación. Cuando la conocí, llevaba unos jeans, camiseta ajustada, una chaqueta deportiva y zapatillas. Tenía su pelo tinturado de rojo y llevaba un collar ajustado al cuello. A veces se le veía con gafas y otras no, pero continuamente parecía preocupada de su aspecto. Para ella el hecho de 'ser mujer' mantenía una relación directa con el concepto social de 'femineidad'. Se mostraba muy agradable conmigo, tranquila y responsable respecto a los tiempos y tareas que pactábamos.

Me acuerdo de lo sorprendida que quedé el primer día de entrevista, cuando me contó que antes de haber entrado a la universidad a estudiar artes, había estado en la Fuerza Aérea *-yo nunca había conocido a nadie que haya estudiado artes y se haya formado en una universidad como esa, relacionado con una formación militar tan estricta como la Aérea. Nunca conocí a nadie joven en Chile que haya tenido una formación militar por decisión propia (nota de mi diario de campo, marzo 2014)-*. Aunque no finalizó su formación militar, ésta la marcó para siempre. También recibió una educación muy tradicional por parte de su familia, en especial de su padre. Debido a esto, ella recalca continuamente que tenía arraigadas unas formas de ser y de pensar muy marcadas y construidas bajo fuertes conceptos hegemónicos.

En relación a su formación como profesora de arte, destacaba mucho la labor de algunas docentes de la carrera diciendo que las admiraba por su sabiduría y por la forma en que lograban comunicarse y conectar con el estudiantado, cuestión que *-según ella-* los docentes varones no lograban habitualmente. Durante nuestros encuentros se mostraba muy reacia al rol histórico del profesor(a) como conocedor de verdades absolutas, situado en una posición superior respecto al estudiante y donde, éste último, debía adaptarse a sus gustos y preferencias. Se refiere a dichos docentes como *"vacas sagradas"*.

Otra de las cuestiones que siempre rechazó fue la falta de criterios claros de evaluación dentro de las diferentes asignaturas, en especial de las artísticas. Llegando a declarar que algunas de esas prácticas, así como otras relacionadas con acciones y actitudes de sus compañeros, afectaban directamente a su motivación y sus ganas de seguir dentro de la carrera.

En relación a cuestiones sociales y educativas más generales, para ella, la importancia de los cambios metodológicos dentro del sistema educativo, así como generar cambios desde la formación docente, eran fundamentales. También daba importancia a la investigación e

innovación permanente en los docentes académicos de la carrera para poder generar otro tipo de prácticas pedagógicas dentro de la formación inicial.

*“Es necesario hacer cambios desde arriba para tener, como futuros profesores, las herramientas adecuadas para formar a niños y jóvenes y hacer cambios reales en la educación. Para hacer esos cambios reales se debe empezar desde arriba, desde las cabezas. Debemos tomar en cuenta la jerarquía de la educación”.* (4ta ronda de entrevistas. Aquí se hablaba de la posibilidad de construir conocimientos desde la propia corporeidad y experiencias de los estudiantes)

Respecto a cuestiones más personales, en varias ocasiones destacó las relaciones de poder y control -en relación al género- que ella sostenía con su padre y su novio de aquel entonces, rechazándolas rotundamente. Incluso, contó más de una vez, experiencias vividas dentro de la carrera sobre actitudes inapropiadas de algunos docentes hacia las estudiantes. Sin embargo, de manera paradójica, esta colaboradora mantenía opiniones acerca de la homosexualidad y de cualquier persona que para ella representara la diferencia sexual a través de claros parámetros sociales y diferenciadores entre hombres y mujeres.

En relación a esto último, mostró una postura definida en cuanto a los roles aceptados y destinados socialmente para la mujer y el hombre. Particularmente, en relación a los cánones corporales establecidos sobre lo que significa ‘ser mujer’ y ‘hombre’. Su modo de construir la imagen ‘mujer’, se determinaba por cuestiones hétero-normativas aprendidas, como el hecho de decir que *“las mujeres deben vestirse y actuar de una manera femenina”* y que es una obligación *“estar depiladas”*.

Su formación familiar fue normativa y tradicionalista según sus propias palabras. Se encontraba marcada por la imagen de un padre estricto que utilizaba el género como rasgo diferenciador y discriminatorio, imponiendo sus ideas sesgadas por rasgos patriarcales y hétero-normativos. Aquí expondré sólo unos cuantos fragmentos recuperados de las entrevistas realizadas, pero a lo largo de la tesis iré apuntando una mayor cantidad de ellos.

*“Mi papá era súper duro (...) Yo era menos que un hombre. Es decir, si comparamos un niño y una niña yo era menos que un niño, pero aun así me enseñó a ser autosuficiente dentro de mis posibilidades”.* (3ra ronda de entrevistas. Hablábamos sobre las posibles prácticas o discursos aprendidos).

*“Mi mamá era súper ausente porque mi papá era una figura bastante fuerte dentro del hogar. Mi mamá me vestía con vestiditos pues avalaba esa imagen tradicional femenina, sin embargo, era súper ausente en todas las decisiones de cómo criarme”.* (3ra ronda de entrevistas).

En relación a esta formación, podremos identificar a través de los próximos fragmentos, por qué ella experimentaba ese rechazo a la diferencia a la vez que se sentía diferenciada del

resto. Asegurando que los estudiantes homosexuales o aquellos que tuviesen rasgos o comportamientos subversivos, recibían un trato especial dentro del departamento de arte. Según sus propias palabras, *“eran mucho más considerados que los alumnos normales”*.

A continuación, Marieta detalla de dónde emerge ese rechazo hacia las personas que representaran cualquier tipo de diferencia sexual, racial o fisonómica.

*“Mi viejo tuvo una educación tradicional alemana. Mi viejo tenía casi 80 años cuando murió. Mi padre era quien decidía en la casa, él era súper conservador, odiaba a los gais, odiaba a la gente gorda y a la gente deforme.*

*Mi papá no le daba la mano a un negro, ¡No! (...) De niña yo no soportaba a la gente gorda y hacía gestos para que la gente se sintiera mal, esa era mi intención, lo hacía con maldad (...) Mi viejo lo hacía con maldad, él no permitía que un gordo se sentara al lado suyo, no. Él se paraba y se iba”*. (3ra ronda de entrevistas. Hablábamos sobre las posibles prácticas o discursos aprendidos)

*“Mi padre era rubio, alto, medía casi dos metros, era guapo y tenía mucha cara de alemán. Tuvo siete mujeres y era ultra machista. Mi padre siempre soñó con haber tenido un hombre porque él andaba en moto y hacía un montón de cosas entretenidas, pero nunca nos enseñó porque nosotras éramos mujeres y el legado se lo tenía que traspasar a un hombre. A mí me negó ciertos conocimientos por el hecho de ser mujer”*. (3da ronda de entrevistas).

Con dicha tradición enmarcando sus primeros años de formación, aunque en la carrera y en especial el departamento de artes, le ofrecieran la posibilidad de convivir con una amplia y heterogénea diversidad, ella siempre se declaraba en contra pues *“le chocaba mucho y no se sentía cómoda con tanta libertad”*. Marieta se sentía diferente por el hecho de ser, según sus propias palabras, *“demasiado normal”* en relación al resto de sus compañeros y al ambiente universitario que se vivía. Revelando sentirse muy insegura debido a todo ello.

*“Yo me preocupo de andar bien vestida y trato de comportarme de una manera correcta porque yo soy así, es la educación valórica que tuve desde chica y lo que me enseñaron. Siempre ha sido un choque constante con mi entorno universitario. Aquí, de una u otra forma, es normal vestirse tan expresivamente”*. (2da ronda de entrevistas. Aquí la colaboradora comienza a hablar sobre la construcción de su corporeidad).

A partir de los rasgos señalados se puede situar someramente el marco familiar y formativo de Marieta, el cual desempeña un papel muy importante dentro del desarrollo de su historia y de las opiniones que va construyendo en torno a los sentidos del cuerpo en la formación inicial docente y que irán emergiendo a lo largo de la tesis. Asimismo, el marco social y

cultural no podemos obviarlo, ya que es algo que todos(as) los que participamos en esta investigación tenemos en común.

*“Retraso hay mucho en la educación. No son de mente abierta por así decirlo, porque hoy en día lo que importa es la plata (...) El colegio tiene la intención de crear niños “normales” porque todavía está mal visto ser gay o ser lesbiana (...) Yo creo que estamos muy retrasados debido a una mentalidad social que influye mucho en la educación. Es el pensamiento que tenemos como sociedad chilena, somos súper discriminadores”.* (3ra ronda de entrevistas. Aquí se comienza a hablar sobre la posible significación de la educación sobre la construcción de la heteronormatividad)

En esta ocasión, mi intención no se centra en analizar ni problematizar ninguno de los relatos de Marieta ni de las otras personas colaboradoras. Solamente busco presentarlos para que quien lee esta tesis tenga una mayor información al momento de adentrarse en aquellos fragmentos que se problematizarán teóricamente en el transcurso de la tesis. De este modo, pretendo que se pueda comprender el marco en el que se moverán las historias desplegadas más adelante.

### ***i.ii. La historia de Rafael (24 años)***

Cuando conocí a Rafael tuve una sensación un poco extraña. Aunque se mostraba algo arisco y molesto ante mi presencia, me llamaba mucho la atención su forma de ser. Era irreverente, pero aportaba comentarios que me parecían acertados e interesantes. A la vez, su forma de ser era contraria a la gente con la que acostumbraba a relacionarme dentro de ese espacio. Tenía el pelo largo, negro y ondulado, le gustaba vestir con ropa deportiva a modo de camuflaje y siempre se le veía llegar en bicicleta a la universidad. Nunca se soltaba el pelo pues decía que su pelo era sagrado y mostrarlo era casi como un ritual. Tenía una personalidad muy extrovertida, siempre estaba inquieto y recalcaba continuamente la poca paciencia que tenía. No acostumbraba a verle compartiendo con el resto y parecía tener grandes diferencias de opinión con el estudiantado y el profesorado.

*“Es extraño. Somos un departamento de arte donde tenemos, supuestamente, una apertura de pensamiento que es más amplia, pero estamos todos muy alejados. Somos como átomos de agua, todos dispersos”.* (1ra ronda de entrevistas. Conversábamos sobre el rol del cuerpo dentro su formación).

Era impertinente con las personas en general, poniendo a prueba constantemente su poder frente a docentes y compañeros de curso. Su personalidad contrastaba con la del resto de colaboradores y compañeros, pero aportaba un contrapunto interesante a la investigación. En

ese aspecto, cuando él se ofreció a participar, me pareció extraño *-para ser sincera, tenía temor de que abandonara la investigación en cualquier momento, que se aburriera y que dejara el proceso a medias (nota de mi diario de campo, marzo 2014)-* pero no fue así. Sin embargo, a Rafael le costaba mucho comprometerse y cumplir con las fechas y horarios que pactábamos para nuestros encuentros. Aun así, cuando nos reuníamos, se mostraba muy dispuesto a participar y a dialogar de manera muy atenta.

Desde el inicio de nuestros encuentros, Rafael daba opiniones muy concretas en relación a la construcción de género y de cómo entendía las relaciones de poder dentro de su formación como futuro profesor. Para él había una clara diferencia entre los profesores y las profesoras. Relacionaba a los primeros con una imagen de poder y respeto, mientras que a las docentes las vinculaba con una imagen más dócil y débil dentro de la institución y la tarea docente.

*“Los profesores hombres acá son súper respetados y muy tajantes en sus decisiones (...) la masculinidad acá en la Universidad es, sin duda, un factor de decisión y de poder”. (3ra ronda de entrevistas. Hablábamos sobre las relaciones de poder y de género que observa dentro de su proceso de formación).*

*“A los padres les importan los resultados de las pruebas estandarizadas como el SIMSE y que sus hijos estén bien cuidados, entonces eso también crea sobre el rol del profesor un velo de maternidad (...). Ese rol maternal habitual en las mujeres no contribuye al proceso educativo pues hace que los niños sean más dependientes de lo que debiesen ser, siempre esperando la aprobación de alguien o que les digan qué hacer. Ese pensamiento está limitando a que las personas sean capaces de resolver los problemas por sí mismos”. (3ra ronda de entrevistas)*

Una de las cosas que siempre llamó mucho mi atención durante las entrevistas, fue que la mayoría de las preguntas sobre el cuerpo las relacionaba con la sensualidad y la sexualidad; una diferencia en relación a los otros colaboradores. No obstante, de una manera similar al resto, inicialmente el cuerpo lo relacionaba únicamente con la dimensión física y lo conectaba directamente con la salud, el bienestar, el ejercicio físico y la necesidad de mantenerse en forma. Conjuntamente, rechazaba que temas como la sexualidad tuviesen que tratarse dentro del currículo escolar.

*“Si te fijas, todos aquí tienen hígado graso porque nadie se preocupa de alimentarse correctamente. Yo mismo, me vengo en bicicleta, tomo mal desayuno y ahora no sé si voy a comer. Entonces todo lo bonito que queda del discurso sobre el cuerpo, lo dejas atrás con una cosa tan simple como comer”. (1ra ronda de entrevistas. Tratábamos sobre los roles de alumnos y profesores).*

*“Yo siento que la sexualidad es un tema que está desabordado y desvinculado de la educación, no es un tema que se deba explicar en las aulas o en un contexto educativo”. (3ra ronda de entrevistas. Hablábamos de la significación de la pedagogía sobre la formación de cuerpos heteronormativos)*

Estos fragmentos, al igual que otras opiniones en torno a la educación y la formación, iban mostrando claramente su posicionamiento frente a temas educativos como futuro profesor y como estudiante en formación.

*“Concebir al estudiante en primera persona es esencial, pero el problema que yo veo es la evaluación. La evaluación siempre ha sido la piedra tope para todo (...). En algún momento el alumno va a preguntar por su nota”. (4ta ronda de entrevistas. Conversación en torno a facilitar otros modos de aprendizajes a partir de la propia experiencia y saberes previos del estudiantado).*

*“Hay profesores en los que se puede confiar y otros en los que no. Tienes que cuidarte la espalda lo máximo posible porque sabes que en cualquier momento alguno de ellos te va a reprobar”. (1ra ronda de entrevistas. El tema era los roles de alumnos y profesores).*

Si bien él nunca habló de su vida familiar o personal concretamente, concebía nociones como la resistencia y la contestación desde sus contextos más cercanos. Comentaba que ayudando a sus amigos y familiares a ver que *“la realidad no es como la enseñan en el colegio”*, él se resistía socialmente. También defendía que la resistencia radicaba en realizar cambios dentro de su contexto universitario a través de acciones e iniciativas propias, con el fin de enfrentar diversos problemas que se presentan dentro de su formación como futuros profesores. *“El cambio, la contestación y la resistencia comienzan dentro de nuestro contexto más cercano”*.

A partir de aquí comenzamos un camino de compartir desde las ‘zonas grises’ constituidas por las resistencias de Rafael y las dificultades que se presentaban a lo largo de nuestro tránsito. Un tránsito compuesto por un aprendizaje construido bajo el no saber constante de cómo enfrentarme, como investigadora, a los conflictos y a los modos de ser.

### ***i.iii. La historia de Montserrat (20 años)***

Desde el primer día que expuse la investigación, Montserrat se manifestó muy interesada en participar. El día en que me presenté a los estudiantes de tercer año, fue el mismo día en que nos conocimos. Nunca antes nos habíamos visto, a diferencia de otros que ya había visualizado previamente. Montserrat se mostraba muy serena y su abundante cabellera rizada la hacían destacar del resto bajo el apodo de “la crespa”. Delgada y de caminar pausado, su vestimenta tipo hippie y colorida, siempre acompañada de botas de escalar muy voluminosas para su contextura física, la hacían tener un aspecto muy particular.

Cuando la conocí hacía malabarismo, talleres de bio-danza, bailaba en comparsas y se mostraba muy interesada en el arte terapia. Debido a esto, su modo de entender el proceso educativo era cercano a una noción performática de la educación, donde el cuerpo actuara como una herramienta fundamental dentro de su propia formación y para la labor como futura profesora. Se mostraba empática y abierta frente al resto, defendía de manera comprometida los modos de entender el aprendizaje más allá de las aulas y de construir relaciones cercanas con los estudiantes a partir de prácticas pedagógicas donde el cuerpo y la experiencia jugaran un rol esencial.

*“A mí me gustaría ocupar el malabarismo como parte de mi metodología de enseñanza ya que es un ejercicio de autoconocimiento de tu propio cuerpo (...) es un trabajo constante en el tiempo (...) Yo creo que los niños necesitan de ejercicios de concentración y de autoconocimiento antes de entrar a clases”.* (4ta ronda de entrevistas. Tema: el estudiante como protagonista).

Yo notaba que tenía un gran interés en aprender, tanto en las clases como dentro de los encuentros que llevábamos a cabo. Siempre atenta y dispuesta a participar de todas las actividades. Su modo de relacionarse conmigo desde el inicio, al igual que con el resto de los colaboradores, fue siempre afectivo y en las diferentes opiniones que emitía frente a diversos temas, buscaba rescatar las cuestiones más positivas que las negativas. En los encuentros se manifestaba relajada y en confianza para emitir, con una voz suave y relajante, sus opiniones. Se tomaba el tiempo necesario para responder de manera pausada y sistemática todas aquellas preguntas que iban emergiendo en las entrevistas.

Al igual que lo que sucedió con Marieta, a medida que avanzaban las entrevistas fueron aparecieron cuestiones interesantes debido al ambiente de confianza e intimidad que pudimos crear. Esto permitió que no sólo fueran emergiendo reflexiones en torno al cuerpo, sino también, experiencias personales y familiares que fueron dando forma a su posicionamiento frente a lo que conversábamos.

*“Mi familia es súper tradicional y yo soy la oveja negra. La otra vez me puse a pensar en cuál hubiese sido la reacción de mi familia si mi hermano o yo hubiésemos sido homosexuales. Yo creo que nos hubiesen juzgado duramente, hubiese sido terrible”.* (3ra ronda de entrevistas. Tema: la constitución como sujeto y la noción del cuerpo como espacio de resistencia o docilidad).

*“Mi papá es súper cuadrado ni siquiera me deja estar con mi pololo (novio) sola en la habitación conversando, y si mi papá se enoja: ¡miedo! es súper alterado (...). Mi mamá es la que manda en la casa y ella es más de conversar y conciliar, pero es muy sobre protectora*



*por todas sus trancas y miedos de niñez. Nos ha transmitido todos sus miedos, hasta el miedo de subirme a los juegos en los parques de diversión.*

*A mi mamá le encanta que estemos en la casa y cuando no estamos ella sufre y nos llama muchísimo. Le da mucho miedo que mi hermano y yo nos vayamos de casa".* (3ra ronda de entrevistas).

*"Cuando entré a esta universidad en concreto, para mi mamá fue terrible porque cambié mi concepción de vida totalmente. Que ya no sea católica es terrible para ella. Mi familia es muy católica y antes siempre iba a misa con ellos, pero he decidido no ir más a misa".* (3ra ronda de entrevistas. Tema: la posible significación que tiene la pedagogía sobre los cuerpos hétero-normativos)

Montserrat permaneció toda su educación escolar en un mismo colegio católico que primero estuvo bajo la dirección de las monjas y luego pasó a estar en manos de la Corporación del Arzobispado. Debido a esto, constantemente me contaba experiencias diversas en relación a las prácticas de vigilancia y control hétero-normativo que se llevaban a cabo en su escuela. No se le veía afectada, sino que muchas veces las contaba como anécdotas graciosas para recordar. Por ejemplo, me hablaba de la prohibición de faldas cortas, hasta el punto que usaban reglas para medir el largo de éstas; los hombres debían llevar el pelo corto y las mujeres largo pero recogido; el uso correcto del uniforme se relacionaba con los colores azul marino y blanco; existía la obligación de rezar después de cada pausa o recreo; todas las mañanas rezaban el evangelio obligatoriamente en el gimnasio de la escuela, entre otros eventos.

Desde su propia experiencia, afirma que la pedagogía formal chilena es creadora de cuerpos hétero-normativos, debido a dos grandes razones: la religión católica y la dictadura. Para ella, han sido las causas principales del control que ha mantenido a los estudiantes bajo la dirección de prácticas disciplinarias, de ordenanza y sumisión.

*"La mayoría de mis compañeros venimos de colegios católicos o de familias muy tradicionalistas. Yo vengo de un colegio súper tradicional donde las notas eran muy importantes, la formación era totalmente expositiva y el profe lo sabía todo. Yo era una persona que recibía diplomas en todo, pero en el fondo no aprendía nada".* (2da ronda de entrevistas).

*"Creo que la obsesión por la disciplina es un legado de la dictadura ya que en la formación militar siempre se ha perseguido la disciplina a través de las reglas (...). Los legados del pasado han hecho que actualmente exista una mala concepción de la educación pensando que la disciplina lo es todo, que las pruebas estandarizadas como la PSU y el SIMCE lo son todo y que las notas son lo más importante ya que reflejan la calidad del alumno".* (2da ronda de entrevistas).

*“En el colegio tenía profesores que actuaban como dioses. Tenía una profesora de química que decía que estaban los químicos y Dios, ¡estaba loca! A mí me daba mucha rabia y no era capaz de decírselo y me quedaba callada por miedo (...) Uno no razona esas cuestiones, simplemente las acepta sin cuestionar”. (2da ronda de entrevistas).*

*“Yo era súper ordenada y nada me lo criticaba. Todo lo hacía bien. Una vez yo no escuché a un profesor que me estaba haciendo callar y seguí hablando, él se enojó tanto que me sacó de la sala y hacía mucho frío. Siempre me acuerdo de ese día, tenía mucho frío y mucha rabia. Nunca le dije nada al profesor por temor de que me agarrara mala onda y me pusiera malas notas. Para mí eso era terrible”. (2da ronda de entrevistas. Tema: la posible agencia que han tenido los discursos y prácticas pedagógicas recibidas en su formación sobre la construcción de su proyecto corporal).*

Para Montserrat *“la experiencia personal influye en la construcción de cada uno de nosotros”*, pero de manera independiente a la formación tradicionalista y normativa que recibió por parte de la escuela y de su familia, aseguraba que iba a romper con los moldes aprendidos para dejar de repetir las mismas acciones una y otra vez. Creía firmemente en la posibilidad de construir escenarios pedagógicos diferentes dentro de la educación formal chilena, pero decía que se requería mucho trabajo intentar atravesar la larga tradición que enmarca las escuelas y romper así con las barreras levantadas dentro de las instituciones.

#### ***i.iv. La historia de Claudia (23 años)***

Fue extraño, pero las primeras veces que compartí con el curso no advertí la presencia de Claudia. Creo que se debió a que pasaba desapercibida en el medio de un grupo que se caracterizaba por ser muy activo. Ella tenía un aspecto relajado y la primera vez que nos conocimos vestía unos jeans anchos, una camiseta y un sweater. Claudia era una chica introvertida dentro del aula, pero me llamaba mucho la atención lo atenta que estaba siempre en las clases y las aportaciones que realizaba las veces que intervenía. La primera vez que se acercó a hablar conmigo mostró un poco de vergüenza hablando con un tono muy bajito. A pesar de ello, fue una de las primeras personas en mostrar interés por participar de la investigación.

A partir de aquí, la relación que generó conmigo, aun cuando era mucho más cercana que con el resto de los profesores, era un poco distante y controlada. Yo notaba que se conectaba conmigo mediante relaciones de poder creadas bajo la “diferenciación jerárquica” producida, en este caso, por una mayor cantidad de grados y rangos académicos y no por una diferenciación generacional como con los docentes de la carrera. De hecho, muchas veces me

lo hizo saber. Aunque yo intentaba borrar esas fronteras corporales y trataba de que se sintiera lo más cómoda posible, a diferencia de los otros siete participantes, siempre la notaba ligeramente nerviosa y retraída en los encuentros. Tosía constantemente y probaba su voz antes de dar respuesta a cualquier pregunta. Sin embargo, luego se expresaba y desarrollaba ampliamente las ideas que enunciaba captando el posible sentido de las preguntas.

Respecto a su formación inicial docente, era una de las pocas colaboradoras que aseguraba que la influía absolutamente en su forma de moverse, de hablar y de pararse como futura profesora. Manifestaba que conscientemente imitaba a docentes cuyos modos de enseñanza le interesaran. También decía que la relación constante entre el arte y el cuerpo dentro de las asignaturas artísticas la habían ayudado a enfrentarse al desnudo, algo que antes le provocaba vergüenza y tabú. Sin embargo, para esta colaboradora, la primera significación que tiene la educación sobre nuestras construcciones corporales la recibimos por parte de nuestras propias familias y amigos de la infancia.

*“Yo creo que al final uno termina adoptando e imitando, principalmente, de la familia la manera de moverse y de relacionarse con otras personas y desde ahí comienza todo. Luego, cuando uno ve que hay algo destacable en alguien que le gustaría imitar o simular, uno lo adopta y lo hace suyo (...). Por ejemplo, uno aprende a cómo relacionarse para pertenecer a un grupo a través de imitar o adoptar características que tienen ciertos amigos, compañeros o personas cercanas (...). Yo creo que en la universidad empecé a ser consciente de muchas cosas, a darme cuenta, a recordar o hacer nexos (...). Pero, más que nada creo, que el modo en cómo uno se construye, tiene que ver más con las influencias de la familia y de los amigos que con la influencia de nuestros profesores o de los contextos más formales”. (3ra ronda de entrevistas. Tema: la posible significación de la educación sobre la construcción de nuestros cuerpos).*

Claudia tenía una opinión concreta frente al currículo de la carrera. A su parecer éste pone el énfasis en ayudar a las personas de escasos recursos económicos y facilitar el aprendizaje a través de numerosas posibilidades para poder acceder al estudio universitario. Enfocado por completo al cambio social y al rol que cumple tanto la educación como del profesorado en esta cuestión. Según ella, el tipo de ideología y política que fomenta la universidad es muy específica y los profesores lo enfocaban desde las diferentes asignaturas de la carrera, en especial, desde las asignaturas pedagógicas que insisten en la consciencia política y social. Esto lo ve como un rasgo destacable pues se identificaba con él.

*“Este es un currículo muy enfocado a las personas cuyos intereses se enfocan en la labor social y en el poder de cambio y transformación que tiene la pedagogía. La lucha social y el trabajo con las personas”. (5ta ronda de entrevistas. Aquí se hablaba sobre el currículo y sobre a qué intereses responde).*

Ella nunca habló de su dimensión personal y familiar, por lo tanto, no es posible añadir fragmentos que nos indiquen su enmarque social más cercano. Sin embargo, a medida que se vayan desplegando sus historias en la tesis, se podrá tener una idea más concreta de la construcción subjetiva de esta colaboradora y de los factores que intervienen en su conformación.

#### ***i.v. La historia de Raúl (20 años)***

Raúl fue un colaborador diferente a los demás, parecía muchísimo mayor pero era el menor junto a Montserrat. La razón de que pareciera mayor era por su forma de comportarse y su aspecto tan formal. Nunca olvidaré lo distinto que vestía en relación a los otros estudiantes de artes pues siempre usaba pantalones de vestir, camisas, sweaters y mocasines, mientras el resto usaba ropa más informal, artesanal y desgastada por el trabajo en taller. Además, era formal para expresarse y relacionarse con los demás. Normalmente trataba de ‘usted’ a los profesores, compañeros y a mí. En Chile, eso es común sólo cuando una persona joven se dirige a alguien mucho mayor. Por eso también se distinguía del resto y los docentes apreciaban eso de él. Se mostraba discreto y correcto en cuanto a las opiniones que emitía.

*“Yo me comporto como creo que es lo adecuado y como me siento cómodo. Por ejemplo, yo no entro gritando a una iglesia porque es un lugar de culto y oración. Es una cuestión de respeto y un poco de miedo también hacia las instituciones”.* (3ra ronda de entrevistas. Tema: su constitución como sujeto y la noción del cuerpo como espacio de resistencia o docilidad).

Me acuerdo mucho de nuestros encuentros, pues me llamaba la atención su modo corporal y gestual de relacionarse. Empleaba determinados movimientos que siempre repetía, un tono de voz muy grave y calmado con una postura muy bien cuidada y estudiada. Debido a esto, desde el principio llamó mi atención pues corporalmente parecía muy interesante para la investigación, actuaba diferente al resto. Ese rasgo, que Raúl tenía muy claro que lo dominaba y al cual le sacaba partido, se debía a que había estudiado teatro en la escuela y trabajado como animador. Le gustaba relacionarse con la gente de esa manera. Algo que siempre recuerdo de cuando nos reuníamos para las entrevistas, es que él movía muchísimo las manos al hablar, golpeaba la mesa para enfatizar las ideas, movía los dedos y los agitaba ruidosamente contra la mesa. Eso está registrado en los audios ya que siempre la grabadora estaba sobre la mesa. Cuando hacía las transcripciones –*¡cómo olvidarlo! ¡cuánto sufría!*– era muy difícil escuchar las voces entre el movimiento de dedos que hacía ininterrumpidamente cada cierto rato, pero me recordaban a él y a nuestros momentos compartidos entre tecitos y galletas.

*“Yo estudié teatro y desde esa época ya me daba cuenta de los gestos que hacían mis profesores y los imitaba. Específicamente gestos con las manos, modos de pararme, el uso de la voz, perder el temor. Ahora quisiera llevar mis aprendizajes previos de teatro a un plano más educativo”. (2da ronda. Hablábamos sobre acciones performáticas aprendidas).*

*“La primera gran influencia viene de la educación recibida desde nuestras familias, nosotros somos el reflejo de nuestros padres (...) En la escuela uno aprende a ser y a cómo reaccionar corporalmente a través del ensayo y el error. En la adolescencia todo influye mucho más ya que uno está buscando su identidad y cómo sentirse cómodo con su cuerpo. Las relaciones que uno tiene con las diversas personas van provocando que uno vaya copiando ciertos gestos y acciones por acostumbamiento y por mimesis”. (3ra ronda. Significación de la educación sobre el cuerpo).*

Raúl era participativo en las clases y se mostraba dispuesto a ayudar tanto en la investigación como en las diferentes asignaturas. Sin embargo se quejaba constantemente de que la mayoría de los profesores no tenían buena disposición al cambio ni a relacionarse de una manera diferente con ellos como estudiantes, lo cual lo hacía sentirse decepcionado y desmotivado, según sus propias palabras. Sentía que la relación corporal que mantenía el profesorado con el estudiantado era muy escasa, sobretudo con las mujeres. Asegurando que se relacionaban más entre hombres.

*“Existe como una desmotivación generalizada en el departamento porque hay profesores que nos intimidan. No nos ayudan lo necesario y se enfocan más en entregarnos conocimientos teóricos y acumulativos más que en la práctica. Hay profesores que no se acercan mucho a nosotros o que no les importa acercarse o que, simplemente, no se interesan en que nosotros aprendamos. Al final se genera un círculo de desmotivación”. (1ra ronda. Tema: posibles distancias o similitudes entre los discursos y prácticas usadas por sus profesores de la carrera).*

Junto con esto, señalaba algunas diferencias entre los discursos de los docentes y las prácticas que utilizaban dentro de su formación. Indicaba que a ellos les gustaba incentivar el rol crítico en los estudiantes pero que luego no querían ser criticados ni puestos en duda. Incentivaban el uso del cuerpo y el movimiento dentro de la práctica docente, pero dentro de su formación no se fomentaba en ningún grado el rol del cuerpo en la educación y el impacto que tiene dentro de las relaciones educativas. También, en la teoría, hablaban de la importancia de otro tipo de prácticas y modos de relacionarse con el estudiantado, sin embargo, no aceptaban el error y no tomaban en cuenta las singularidades de los estudiantes. De aquí que Raúl defendiera que el rol del profesor debía ser de guía y facilitador del pensamiento, más que un gran portador de conocimientos. Más de alguna vez expresó que le gustaba venir a nuestros

encuentros porque para él *“eran terapéuticos porque le servían para descargarse y reflexionar sobre cuestiones que no acostumbraba a pensar”*.

*“Yo creo que los mayores problemas se generan por el miedo a la equivocación. Aquí esa es la mayor falencia, no se nos enseña a aprender del error y a aceptar la equivocación. Entonces, cuando nos equivocamos, inmediatamente nos desmotivamos”*. (1ra ronda de entrevista)

*“La formación está más dirigida a satisfacer los gustos de los profesores, sobretudo, en los ramos artísticos. En los ramos teóricos o pedagógicos no se ve tanto porque ahí son más rigurosos y esperan respuestas con libro en mano, es decir, más certeras. Ambas cosas no nos dejan espacio a que podamos errar y a que podamos aprender por nosotros mismos sin tener que esperar la aprobación de ellos (...) Sobreponer los gustos personales de los profesores sobre los estudiantes, hace suponer que su palabra está por encima sólo porque tienen más años y saben más cosas”*. (5ta ronda. Se hablaba del currículo de la carrera y a qué intereses respondía)

#### **i.vi. La historia de Camila (27 años)**

¿Cómo olvidar a Camila y su gran amabilidad? La recuerdo siempre moviéndose de un lado para otro, apurada y retrasada por llegar a algún lugar, corría para cumplir con los horarios de clases, con los trabajos y compromisos académicos, además de cumplir con su rol de madre. De aspecto jovial y risueño, la recuerdo con su gorro de lana púrpura, su abrigo de lana gris y sus lentes rosas.

Desde el principio hubo una conexión entre nosotras, tal vez por la cercanía de edad que teníamos en esos momentos, tal vez por su amabilidad continua o por hacer que me sintiera como una más del grupo desde los primeros días. Era mayor al resto de sus compañeros de clase, pues antes había estudiado pedagogía parvularia y al quedar embarazada tuvo que dejar la carrera. Finalmente decidió continuar estudiando pedagogía en artes pues se ajustaba más a sus intereses, al mismo tiempo, trabajaba en una clínica como manipuladora de alimentos. Para ella no era una complicación la diferencia de edad, por el contrario, decía que su madurez la ayudaba a enfrentarse a las diversas situaciones que vivían dentro de la carrera de una manera diferente al resto y sin tanto agobio.

Una vez que le presenté la investigación al curso, pasaron varias semanas antes de comenzar a trabajar con Camila pues, a diferencia del resto, dudó bastante antes de decidir participar activamente de la investigación por todos los compromisos y obligaciones que tenía que cumplir. Al final, terminó aceptando por el buen *feeling* que existía entre nosotras. Sé que lo hizo para ayudarme y se lo agradezco. Siempre se mostraba relajada y concentrada en las entrevistas y, en general, aportaba buenos matices sobre las cuestiones que discutíamos. Si

bien al final de la investigación fue una de las colaboradoras que más conectó las preguntas con sus experiencias personales y familiares, al inicio se mostró muy reservada. No hablaba mucho más allá de lo que se le preguntaba puntualmente, tampoco hablaba de su vida personal ni de experiencias familiares, centrándose sólo en cuestiones académicas. Sin embargo, a medida que avanzaba la investigación íbamos construyendo una mayor intimidad en los encuentros. Con el tiempo comenzó a elaborar conexiones entre los temas que emergían sobre el cuerpo y sus vivencias más personales.

*“A partir de la educación que recibí por parte de mi familia, a mí siempre me inculcaron que debía relacionarme sólo con mi familia y no con otras personas, menos con hombres. Por un trauma que mi mamá tuvo de niña (...) Esas experiencias me afectaron en el modo en que actualmente yo veo las relaciones físicas entre hombres y mujeres. Yo siempre he pensado que, mientras uno menos se relacione con hombres, menos gusto le va a encontrar a eso. Si uno no conoce el sexo opuesto ¿por qué te va a llamar la atención?”. (3ra ronda. Hablábamos sobre la posible significación que tiene la educación sobre nuestros proyectos corporales)*

*“Personalmente yo no tengo problemas de relacionarme con otras personas, relacionarme a través del tacto o de enfrentarme al desnudo, pero sí soy muy tímida y me cuesta mucho trabajar con mi propia desnudez (...) No sé si es por timidez o por problemas de aceptación conmigo misma”. (1ra ronda. Tema: discursos sobre el cuerpo captados durante su formación)*

Camila, Raúl y Claudia, las primeras veces cuidaban mucho lo que decían durante las entrevistas. Hacían preguntas como: *¿se pueden decir nombres?, ¿esto lo va a escuchar alguien más?, ¿esto va a ser anónimo?* Aun cuando les había explicado desde un inicio el consentimiento de anonimato y habían firmado el documento. A veces se escapaban frases como: *“¡por favor, no le vayas a decir esto a la profesora!”*. El resto de colaboradores se mostraban despreocupados respecto a las opiniones emitidas o a mantener el anonimato en las entrevistas. Es probable que esa prevención se fundara sobre la posibilidad de recibir ‘represalias’ por parte de los docentes, ya que Camila señalaba continuamente que era muy prudente frente a las autoridades y las normas que se imponían.

*“La educación que yo recibí fue muy tradicionalista y hétero-normativa e influyó bastante en la construcción corporal y la manera en cómo me relaciono con las personas, ya que hay muchas cosas que no se hablaban o se mantenían invisibles o escondidas durante muchos años. Eso, necesariamente, va influyendo en la construcción personal. Personalmente, me ha limitado socialmente y ha influido mucho en mi grado de tolerancia con el resto. Mi educación familiar también fue muy conservadora”. (3ra ronda. Posible significación de la educación sobre nuestros cuerpos).*

Dentro de las dificultades que tuvimos, los únicos inconvenientes que a veces se presentaban eran en relación a concertar las entrevistas y encuentros. Como ella tenía a su hija en el jardín de la universidad, a veces la llamaban para darle el biberón o por algún asunto imprevisto. No obstante, tenía buena voluntad para pactar otros horarios y encuentros. Se tomó con mucha responsabilidad la participación en la investigación y asimismo yo le daba toda la flexibilidad que necesitaba. Me adaptaba a sus horarios y le proponía llevar a cabo las entrevistas con la niña presente.

A partir de esos diversos modos de compartir, nuestra relación se fue afianzando a medida que transcurría la investigación. Hasta el día de hoy la recuerdo con mucho cariño. Nunca olvidaré que en la última entrevista que tuvimos, ella me pidió hacerla antes de las 8.00 de la mañana dentro de la universidad, y en símbolo de agradecimiento por mi disponibilidad me había comprado el desayuno.

#### ***i.vii. La historia de Carla (21 años)***

Carla se mostraba como una mujer fuerte y segura de sí misma. Tenía el pelo largo, ondulado y marrón y una gran sonrisa. Le gustaba la poesía y dejar su huella en los espacios públicos a través de frases y poemas. También bailaba en comparsas callejeras. Desde un inicio se ubicó desde un posicionamiento feminista y contraria a las relaciones de poder/género. Recuerdo los primeros días de la entrada al campo. Inicialmente se mostró un poco indiferente ante mi investigación e incluso parecía disgustarle que yo circulase por ahí, pues asistía a algunas de sus clases para realizar las observaciones directas. Con el tiempo esas primera impresiones cambiaron.

*“Me siento como un cuerpo resistente y, de hecho, el bailar en comparsas para mí es una forma de emancipación. Tomarme el espacio público bailando es mi estrategia de resistencia, además de las intervenciones que hago en los buses”. (3ra ronda. Tema: el cuerpo como espacio de resistencia).*

Se mostraba confrontacional frente a algunas prácticas llevadas a cabo por los docentes de la carrera. Tenía un posicionamiento social y disruptivo y por tanto sus aportes tuvieron un papel fundamental dentro de esta investigación. Sus ideas se caracterizaban por ser motivadoras y por apoyar la interdisciplinariedad en la educación. Siempre se mostró a favor de utilizar prácticas artísticas que motivaran el aprendizaje a través del uso del cuerpo, como los cuenta-cuentos, la música y el baile. Éstos a su vez los consideraba modos de resistencia. Al igual que los demás colaboradores, era responsable y comprometida con el trabajo



realizado en las entrevistas, así como agradecida con lo que se compartía y se construía en relación.

En la tercera semana ella comenzó a interesarse por mi investigación y me pidió participar. Aun no sé cual fue la razón que la hizo cambiar de opinión. Recuerdo nuestro primer encuentro, venía vestida en tonos rojos, con un pañuelo amarrado al cuello y grandes aretes. Desde el inicio de los encuentros tuvo una actitud positiva y dispuesta a generar largas y distendidas conversaciones.

*“Yo creo que es muy importante ser auto gestionada. Si tú ves que las cosas no están funcionando y que es muy difícil cambiarlo luego de tratar por todos lados, tampoco te puedes quedar ahí. Te las tienes que ingeniar tu misma y eso también es un gran aprendizaje. A veces, que no te den todo en las manos, ayuda mucho”.* (1ra ronda. Tema: roles que “debe” cumplir el alumnado y el profesorado dentro del proceso educativo).

Se manifestaba enérgica en sus respuestas, sin miedo a expresar sentimientos y opiniones frente a lo que se le preguntaba. Era enfática cuando comentaba que estaba en desacuerdo con la malla de la carrera y con las prácticas de muchos docentes. Ella estuvo toda su formación escolar en un colegio artístico, por lo tanto estaba más acostumbrada a relacionarse de manera cercana con el profesorado y debido a esto se sentía muy alejada de los métodos tradicionales y academicistas de enseñanza.

*“Nosotros, como estudiantes, a veces somos muy activos y participativos y otras veces somos ultra pasivos y sólo escuchamos (...) en algunas asignaturas nos hablan de la importancia de tener un rol activo dentro de nuestra formación y nos proponen que debemos participar, pero nunca se nos escucha realmente y se nos interrumpen, eso es frustrante. Entonces a veces los profesores nos entregan una mirada que se corresponde con ser unos profesores geniales, comprometidos y revolucionarios pero ellos no se condicen con lo que exponen”.* (1ra ronda. Tema: posibles distancias o similitudes entre los discursos y las prácticas usadas por sus profesores)

*“Yo salí de un colegio artístico (...) Yo me crie con métodos diferentes, no tradicionales, sin uniformes. Para mí no es un shock tener que aprender por mí misma mediante la experimentación y la auto-exigencia, para nada. De hecho, aquí soy una privilegiada porque estuve en colegios privados siempre. O sea, yo no soy cuica\*, ni vengo de un lugar rico pero tuve acceso a otro tipo de formación”.* (1ra ronda. Tema: posibles distancias o similitudes entre los discursos y las prácticas usadas por sus profesores)

\*Referencia: analogía de “pija”

Carla creía que uno de los impactos más fuertes que tenía la formación inicial docente sobre ellos como futuros profesores(as), era que al no fomentar la importancia y el uso del cuerpo dentro del proceso educativo e incentivar prácticas que lo situaran como eje fundamental del aprendizaje, estaban saliendo muy mal preparados pues no recibían la formación íntegra que

necesitaban para proyectarse a otro tipo de escenarios y prácticas. Para ella esto conllevaba numerosas consecuencias, entre las que destacaba, seguir contribuyendo a un mismo modelo de formación y seguir creando un prototipo de alumnado y ciudadano(a) pasivo(a) y controlado.

*“Esta formación no fomenta el cuerpo en ninguna medida, de una manera ultra tajante te lo digo. De repente tratan de sacar alguna que otra iniciativa para ‘apalear’ esa carencia, pero son sólo talleres físicos como zumba, yoga, reiki, tai-chi, salsa o cueca. Son sólo tonteras”. (2da ronda de entrevistas)*

*“Cuando salimos al mundo laboral estamos muy pocos preparados, cohibidos, complicados y mal preparados como profesores. Los que quieren ser artistas están súper enfocados en su creación artística, en su portafolio y en ser un artista famoso. Y los que quieren ser profes se sienten poco preparados para enfrentar la realidad que hay afuera, la vida. Por eso creo que es tan importante relacionarse con los demás, compartir y conocerse con la gente, salir al mundo y relacionarse con otros y en otros contextos (...) Es un modo de hacer frente a las diferentes realidades que hay”. (2da ronda de entrevistas)*

*“Yo creo que el cuerpo es una herramienta fundamental dentro de la educación y es sumamente necesario estar conscientes de nuestro cuerpo, por eso creo que estos encuentros que hemos tenido, y los cuestionamientos que nos haces, son súper buenos y fundamentales porque nos ayudan a pensar sobre cosas que aquí nunca nos inculcan ni le dan importancia”. (2da ronda. Hablábamos en qué medida la formación docente fomenta el discurso del cuerpo en la educación.)*

Este posicionamiento que tenía frente al aprendizaje, la enseñanza y la construcción de conocimientos hacía que se interesara mucho en el tema de la investigación, sólo que a veces no estaba de acuerdo en la forma. Creía que los cambios se generaban de manera más rápida y efectiva manifestándose en la calle, movilizándose.

Cuando terminábamos las entrevista, en general, estaba contenta pues lográbamos crear un ambiente muy cercano y de confianza, como con todos los demás. Compartíamos tecitos, café y galletas. Desde que comenzamos a trabajar juntas, se mostró amable y cercana, conversábamos de diversos temas, proyectos, de su vida, de su familia, compartíamos textos y actividades de interés mutuo. De este modo, fuimos estableciendo una relación cercana como con la mayoría. Ella también era crítica frente a la investigación y a las conversaciones que desarrollábamos, a veces no le veía el sentido a realizar una investigación para poder comenzar a generar cambios en la educación y me lo decía –“a veces ni todos los tecitos del mundo que compartíamos, ni con las conversaciones, ni con buenas intenciones me sentía forjando la revolución”(extracto de su carta final)-. Sus aportaciones y disidencias fueron clave dentro de la investigación debido a las múltiples zonas de resistencia que contribuía.

*“En estos momentos nuestro rol como estudiantes es muy perezoso e inactivo. Todo se limita a compartir un té o un vino, conversar sobre todo lo malo que está sucediendo pero nadie hace nada. Y cuando intentamos hacer cosas, aparece ese círculo vicioso que se genera entre el exceso de burocracia que hay que seguir para conseguir algo y la desmotivación que eso genera en nosotros porque no hay reciprocidad. Entonces, al final, nadie hace nada porque no se pueden generar proyectos nuevos”.* (1ra ronda. Tema: roles que “debe” cumplir el alumnado y el profesorado dentro del proceso educativo).

Al igual que con Montserrat, el contacto con Carla se mantuvo en el tiempo y hasta el día de hoy mantenemos relación de manera virtual a través de las redes sociales. De este modo compartimos los momentos en los que cada una se encuentra, aun cuando estemos a 11.150 km de distancia.

#### ***i.viii. La historia de Patricio (21 años)***

Patricio fue el último estudiante en manifestar su interés por participar de la investigación. De hecho, al igual que Carla, al inicio de mi presentación sentía que se mostraba indiferente ante mi presencia y al trabajo expuesto. Sin embargo, durante la tercera o cuarta semana, él vio que unos amigos suyos estaban firmando el documento de consentimiento informado y me dijo: *–yo no he firmado aún este documento,- a lo que respondí- pero no te preocupes, esto no es obligatorio. Es una invitación para trabajar conmigo de manera totalmente libre. No es algo obligatorio- finalmente él me dijo- yo lo sé, sólo quiero trabajar contigo (nota de mi diario de campo, abril 2014)-.*

Al igual que con Carla, la decisión de Patricio me dejó desconcertada pues creía que no estaba interesado en la investigación. Con todo, para mí era un desafío trabajar con estudiantes que parecían un poco escépticos frente a lo que estaba proponiendo. Me provocaba temor e inquietud enfrentarme a ellos(as) y a sus zonas de resistencia, pero también era una oportunidad para generar espacios de aprendizaje desde una zona de no confort.

Patricio era un chico atlético que siempre vestía de manera deportiva. Era inquieto y se dedicaba a trabajar en sus propios proyectos más que a cumplir con los ‘deberes’ que se le exigían en las diferentes asignaturas. Si bien se mostraba introvertido y un poco tímido, no se dejaba controlar fácilmente por las prácticas tradicionales y los espacios físicos limitantes de la institución. Era usual verlo habitando de diversas maneras los espacios institucionales, se movía continuamente, se paraba, cambiaba de lugar las sillas, se sentaba en el suelo, se estiraba, etcétera.

*“Yo me considero un cuerpo resistente frente a las prácticas de poder, control y vigilancia por parte de las instituciones (...) Yo practico pa-kua hace mucho tiempo y la filosofía de esta disciplina de las artes marciales implica un tema fuerte con el movimiento y el uso del cuerpo como medio de control. Junto con esto, el principio de esta disciplina hace referencia a un movimiento de protesta”. (3ra ronda. Contextualización de la frase: el cuerpo como espacio de resistencia)*

En nuestros primeros encuentros se mostró tímido y un poco nervioso. A veces casi no le salía la voz, bajaba mucho el volumen y aun cuando las preguntas eran de desarrollo, las respondía brevemente y sin explayarse demasiado en los temas. Esto, en ocasiones, limitó la posibilidad de generar otro tipo de discusiones. Empleaba diversas acciones corporales, estiraba los brazos sobre la mesa y apoyaba su cabeza en ellos, retenía el bostezo y se movía bastante como si estuviese inquieto por algo. Creo que la extensión de algunas entrevistas pudo haber generado en él un cansancio físico que ocasionara que por momentos perdiera el interés o la concentración. Con el tiempo, los encuentros y su postura corporal fueron cambiando, así como su apertura hacia mí. Dentro de nuestras conversaciones surgieron cuestiones relevantes sobre su constitución corporal.

*“Cuando llegué en primer año a mí me costó mucho comenzar a ser un agente activo dentro de mi proceso, no hablaba casi nunca, me costaba participar y esperaba que me dijeran qué tenía que hacer, cómo tenía que hacerlo y tomar nota”. (1ra ronda. Tema: posibles distancias o similitudes entre los discursos y las prácticas de los docentes).*

*“Yo sé que tengo muchos movimientos repetitivos pero que no los he aprendido acá en la universidad. Los utilizo como estrategia, por ejemplo, jugar con mis manos y con mis pies es algo que tengo aprendido de mucho antes. El año pasado en las micro-enseñanzas, uno de los temas que trabajamos fue el de la modulación vocal porque cuando me toca exponer, por temor, bajo la voz y dejo de modular. Eso creo que lo he trabajado aquí en la universidad”. (2da ronda. Tema: acciones corporales repetitivas o performáticas adquiridas en su formación).*

Siempre manifestó que el tema del cuerpo era algo esencial dentro de la formación y que la carrera docente no lo fomentaba debido a un temor excesivo en torno al abuso sexual y a su prevalencia en los últimos años. Indicaba que esta ‘carencia’ en su formación afectaba considerablemente la práctica docente, ya que *“pararse frente a un curso de 30 o 40 estudiantes es muy complejo para un profesor, además, de tener que moverse por toda el aula y preocuparse de mantener el orden y la inmovilidad de los estudiantes por una cuestión de normativa, es agotador”*. Para Patricio, de una manera similar a Raúl, el profesor debe ser una persona que ayude a los estudiantes a lograr comprender el sentido de sus aprendizajes y a

crear sus propios conocimientos. Facilitar que los estudiantes sean protagonistas de su proceso formativo y no repetidores de conocimientos acumulativos.

Junto con esto, Patricio defendía que en la malla curricular de una carrera de formación docente, en especial en el área de la educación artística, debía estar presente el cuerpo de una manera transversal en todas las asignaturas. Si no, al menos contar con una asignatura específica que fuese parte del plan de estudio en los primeros años y no como algo optativo. Afirmaba que dentro del área artística, se debía tener una mayor conciencia del cuerpo que en otros lados y por tanto no era posible fomentar su uso sólo a través de la performance o acciones artísticas. A partir de aquí, emergió continuamente la necesidad de dejar de entender el cuerpo como algo anecdótico en la educación y comenzar a crear conciencia sobre su uso y su estudio dentro de la educación artística.

## **II. Primeros acercamientos al campo**

En este apartado relato los primeros acercamientos al campo y las decisiones que me llevaron a trabajar con los colaboradores presentados y con esa institución educativa en concreto. Dentro de los acercamientos al campo considero cuestiones como el acceso inicial a éste; la descripción del lugar; primeros encuentros y experiencias con administrativos, docentes y estudiantes; asimismo, acuerdos pactados al momento de iniciar la investigación.

### *ii.i. Descripción del lugar. Contextualizando el centro educativo*

El trabajo de campo estuvo relacionado con un estudio de caso colectivo dentro de un ámbito educativo universitario. El propósito era estudiar un grupo de profesores en formación para advertir las posibles fuerzas que pudiesen llegar a actuar sobre sus construcciones corporales desde la educación formal. Este grupo llegó a constituirse por los ocho estudiantes de tercer año de pedagogía en artes recién presentados. A partir de aquí desvelaré las decisiones tomadas y los recorridos vividos.

Lo primero fue decidir en qué institución universitaria iba a desarrollar esta investigación. Para eso busqué una universidad que se dedicara a la formación de profesorado, de carácter estatal y público en Chile. Una vez escogida la institución, y tomando en cuenta algunos de los parámetros generales planteados por Rosa Vázquez y Félix Angulo (2003) respecto al marco institucional del centro, ésta se definió dentro de las siguientes dimensiones:

Ubicación del centro: *centro urbano*.

Contexto socio-cultural y económico de la población que recibe: *desde un nivel socio-cultural y económico bajo, hasta nivel medio alto*. No se caracteriza por una presencia abundante de estudiantes de *clase alta (ABC1)*<sup>8</sup>.

Carácter innovador o tradicional del centro: *carácter tradicional*

Titularidad del centro: *titularidad pública*.

Esta universidad fue creada especialmente para atender la docencia, la investigación y la extensión de las disciplinas relacionadas con la educación y la cultura. Se ha definido por una identidad universitaria que reafirma su compromiso social con la educación pública, laica e inclusiva, unida a la defensa de oportunidades para los sectores más desposeídos, formando a gran parte del profesorado nacional. Esta universidad se compone de cuatro facultades (Facultad de Artes y Educación Física; Facultad de Ciencias Básicas; Facultad de Filosofía y Educación; Facultad de Historia, Geografía y Letras) y veintitrés departamentos (artes visuales; educación física; kinesiólogía; música; biología; física; matemáticas; química; entomología; educación básica; parvularia; diferencial; filosofía; formación pedagógica; instituto de la sordera; departamento de coordinación ETP; andragogía; alemán; castellano; historia y geografía; inglés; francés; y estudios clásicos)

Respecto a la atmósfera del lugar, ésta se compone a partir de grandes y extensos jardines, zonas naturales, flora y fauna típicas del lugar, amplios espacios y grandes estructuras ya que las dimensiones de esta universidad son inusuales. Cuenta con canchas de fútbol, salas de música, diversas salas de eventos, jardines de infancia para los hijos de estudiantes, administrativos y docentes de la universidad, bibliotecas, comedor/bar, puestos de comida y mucho más. Sus amplios y numerosos espacios enmarcan esa sensación de un lugar donde es posible “*hacer universidad*”. Es decir, un espacio que se abre a la multiplicidad de actividades artísticas, culturales y deportivas y que posibilita otros modos de compartir fuera de la sala de clases y de las arquitecturas institucionales tradicionales. Debido a esto, es habitual ver a los estudiantes compartiendo de diversos modos dentro de estos espacios y habitándolos de muchas maneras. Esta relación entre cuerpo, espacios físicos y el habitar será explicada en el capítulo 5.

Es una institución estatal y pública que se dirige a la formación profesional docente tanto inicial como continua. No obstante, dentro del contexto competitivo en el que se encuentra el

---

<sup>8</sup> La clasificación socioeconómica ABC1 en Chile, corresponde a un análisis estadístico de estratificación social determinado principalmente por criterios como los ingresos autónomos y el nivel de estudios alcanzado. En la forma antigua, ABC1 era el estrato más alto pero ahora, a dicho segmento se le suman las categorías AB, C1a y C1B (Informe AIM, realizado por la Asociación de Investigadores de Mercado). Las personas siguen utilizando la denominación ABC1 para referirse a la gente con mayor ingreso económico.

país en relación a la educación y la emergencia de universidades privadas, esta institución, al igual que otras con el mismo tipo de titularidad, ha tenido que demostrar continuamente que su existencia institucional se justifica para que el país reconozca y valore el aporte que hace a la educación pública. Esto es algo que han estado defendiendo los estudiantes universitarios durante años y que esta institución ha tratado de mantenerlo a través de un compromiso con la calidad, los bajos aranceles y un alto número de subvenciones para los estudiantes más necesitados a modo de plan estratégico.

*“La institución está marcada históricamente y responde a ciertas condiciones socio-económicas. Acá son muy pocos los estudiantes que pagan un arancel completo o que tienen el dinero para comprarse los materiales, la mayoría somos de clases sociales más populares, clase media o media-baja (...) Es por una cuestión social que se persigue, ya que las personas que de verdad quieren ser profesores no tienen como objetivo principal ganar dinero ni tener grandes remuneraciones. Esta carrera dura varios años, no es llegar y ser profes. Es una carga y una responsabilidad muy grande y nadie lo cree, o no lo entienden”. (Montserrat, 5ta ronda. Aquí se habla sobre el currículo y sobre a qué intereses responde. Junio, 2014).*

Lo anterior es bastante problemático si se sigue manteniendo la continuidad de planes estratégicos de años anteriores y obviando las necesidades actuales de la educación chilena y del estudiantado del siglo XXI. En el caso de la carrera de artes, esto no es algo con lo que los estudiantes estén muy de acuerdo. Advierten como mayor debilidad, la carencia de un nexo real entre la formación pedagógica y la artística dentro de la carrera. Solicitan que el profesorado que desarrolle los ramos de formación pedagógica sean profesores especialistas en el área artística. Y, asimismo, sostienen que la carencia de una constante actualización, innovación e investigación por parte de profesores tanto del área pedagógica como artística, provoca esta gran dificultad de establecer nexos reales entre la educación y las artes. Esto se puede ver revelado en los siguientes fragmentos rescatados de diferentes opiniones de los colaboradores .

*“La malla de ahora tiene una mirada universal que es súper limitada. La única posibilidad de experimentar que tenemos es gracias a las prácticas de los últimos años (...) Considerando el tipo de malla que tenemos actualmente, no me extraña para nada que el tema del cuerpo no esté presente. Es una malla muy lineal y academicista.*

*La línea académica yo la veo por dos vías: una es nuestro desempeño docente y la segunda vía, es el desempeño como artistas (...) Lo ideal sería que fuésemos profesores, artistas e investigadores de una manera complementada, pero yo siento que nos mantenemos siempre en un limbo, entre ser profesor o artista. Por un lado, tienes que saber mucho para ser profesor o tienes que ser muy bueno y especializarte en un área o técnica muy puntual para*

*ser artista. No se ven un nexo real entre ambas. Eso se debería equilibrar".* (Carla, 5ta ronda. Marco de la frase: aquí discutíamos sobre el currículo y a qué intereses responde. Junio, 2014).

*"Esta carrera está fraccionada entre los ramos artísticos y los pedagógicos, entonces, si nos fijamos en el área artística, los profesores buscan privilegiar más a su área y nos tiran para el lado artístico, nos fomentan el sentido del arte y tratan de formar artistas. Y los del área de formación pedagógica, nos tiran más para el lado pedagógico".* (Montserrat, 5ta ronda de entrevista. Marco de la frase: aquí discutíamos sobre el currículo y a qué intereses responde. Junio, 2014).

*"Unos son artistas y te forman para eso, para ser pintores, escultores, dibujantes...sólo les importa que tú seas bueno en expresión artística (...) sólo les importa que tú seas artista, entonces te forman y te exigen para eso.*

*La falta de formación pedagógica que en general tienen los profes de arte. Casi ni uno es profe, sólo son artistas. Entonces, al no tener una formación como docentes, ellos no saben cómo ayudarnos a llevar lo que nos enseñan, a la práctica escolar (...) Te encuentras con un choque entre ambos ejes de la carrera (arte y educación) que no se juntan nunca".* (Marieta, 1ra ronda. Marco de la frase: aquí discutíamos sobre las posibles distancias o similitudes entre los discursos utilizados por sus profesores y la práctica que llevan a cabo. Marzo, 2014).

*"Otro de los problemas que veo yo, es que muchos o casi todos, los profesores que nos forman en la parte pedagógica no tienen idea de arte, no son profesores de arte, son de otras áreas. Entonces esa es otra razón por la cual el área de pedagogía está tan alejada del área artística dentro de la carrera. No tienen idea cómo hacer un nexo real para integrar los ramos y crear una mirada desde la Educación Artística".* (Carla, 1ra ronda. Marco de la frase: aquí discutíamos sobre las posibles distancias o similitudes entre los discursos utilizados por sus profesores y la práctica que llevan a cabo. Abril, 2014).

Para estos estudiantes carece de sentido no poder establecer relaciones entre una asignatura y sus experiencias como docentes de arte. De aquí que soliciten modificar la malla curricular para poner énfasis en la investigación a través de una asignatura de investigación que se centre en la educación artística y se dicte únicamente dentro del departamento de artes, ya que las asignaturas del área educativa se dictan sólo en el departamento de formación pedagógica.

Junto con esto, el modelo educativo oficial que facilita públicamente esta institución se sustenta bajo los principios fundamentales y transversales de la gestión de la docencia a través de la centralidad en las necesidades educativas propias de cada estudiante y el logro de aprendizajes significativos y pertinentes con las demandas de los distintos contextos en los que los titulados de esa universidad desarrollarán su ejercicio profesional. En relación a algunas de las apreciaciones captadas de los colaboradores, es interesante saber que dicho modelo educativo y los objetivos estratégicos presentes en su PEI (Proyecto Educativo



Institucional), se basan en: 1) un conjunto de estrategias que buscan situar al estudiante como protagonista del proceso formativo; 2) en el diseño de un marco curricular interdisciplinario; 3) en la implementación de estrategias metodológicas orientadas a la atención de necesidades de aprendizaje y; 4) en la implementación de un sistema de apoyo constante al estudiante.

*“Hay clases que son súper academicistas, como seguir una receta donde todos tenemos que tener el mismo nivel, seguir el proceso de igual manera y con los mismos tiempos, donde el objetivo es aprender bien una técnica artística. Pero también hay ramos que son súper libres, de mucha experimentación e investigación, donde somos nosotros los que debemos investigar y aprender por nuestra cuenta. El profesor no nos enseña, aprendemos nosotros por nuestra cuenta mediante el error (...) El currículo de la carrera, en general, es mixto y muy variado”.*

(Claudia, 5ta ronda. Aquí discutíamos sobre el currículo y a qué intereses responde. Junio, 2014).

A partir de estas referencias y apreciaciones de algunas colaboradoras, me parece importante aportar dichos antecedentes para conocer brevemente desde qué territorios se trabajó la investigación y cuál era el contexto institucional educativo en el que estaban insertos dichos colaboradores(as).

La elección de esta institución y de trabajar directamente con profesores en formación de la carrera de pedagogía en artes, va directamente relacionada con mi área de especialización y con mi experiencia personal como profesora de artes visuales. A continuación, relataré la negociación previa al campo: *qué se negoció, con quién y con cuánto tiempo* de anticipación.

#### *ii.ii. La negociación previa al campo y acceso inicial*

Inicié los primeros contactos vía online en agosto del 2013 con un ex profesor mío que trabajaba en la misma institución universitaria donde pretendía desarrollar mi estancia. En ese entonces, él era el secretario de la facultad de artes y educación física y fue quien me ayudó inicialmente a gestionar la documentación requerida y los procedimientos necesarios para poder realizar el trabajo de campo allí. Él siempre se mostró muy dispuesto a ayudar desde el primer momento, respondía casi de manera inmediata los mensajes y me puso en contacto con la doctora Gutiérrez quien sería la encargada de mi investigación en dicha universidad, con la decana de la facultad y con el director del departamento de artes para solicitar formalmente mi entrada a la universidad y a dicho departamento en concreto. A continuación, la primera respuesta que recibí por su parte y un par de extractos de correos.

*“Hola Sara*

*Claro que me acuerdo de ti. Me parece muy bien que quieras investigar en la [REDACTED]. Para la Facultad y el Departamento tu trabajo es una oportunidad de crecimiento y por ello desde ya*

*te digo que personalmente me encargaré que se den las condiciones para que lleves a cabo tu investigación. Lo primero que necesito es que me envíes un abstract de tu trabajo para hacer los primeros contactos en formación pedagógica, la dirección de investigación y el departamento. Estamos en contacto.*

*Saludos cordiales”*

(Mensaje del profesor Espina. Primer contacto. Agosto del 2013)

Trabajo de campo\_Sara Carrasco

 sara carrasco segovia  
sue 01/08/2013, 13:42

 Responder

Buenos días [redacted]

Soy Sara Carrasco Segovia, [redacted] ¿Te acuerdas de mí?...¡tanto tiempo! espero que todo vaya muy bien.  
Te cuento que hace más de dos años vivo en Barcelona, pues me gané las Becas Chile para estudiar en España un Magister y un Doctorado (Ph.D) en Artes y Educación en la Universidad de Barcelona.  
Ya estoy en segundo año de doctorado, y necesito comenzar a hacer mi trabajo de campo en Chile para poder seguir elaborando mi proyecto de investigación acerca de la formación de la identidad docente de profesores de artes plásticas o visuales. Entonces me gustaría mucho poder llevar a cabo mi proyecto de investigación en la [redacted] Dicho trabajo, consistiría (a grandes rasgos) en hacer etnografía educativa con observación directa de algunas clases de educación, currículum y de arte, con el fin de observar cómo se están formando actualmente las/os docentes de artes en la [redacted]  
También dentro de esa estancia, la idea sería trabajar con alguna profesora o profesor en específico y hacer un estudio de caso, para tratar temas de formación docente, corporeidad y performatividad en la Educación.

Entonces te escribo porque [redacted] me dio tu mail y me sugirió que hablara contigo, ya que me

Muchas gracias [redacted] por tu pronta respuesta y tu ayuda inmediata. Para mí es muy importante poder desarrollar mi proyecto en la [redacted] a sí que lo que necesites te lo enviaré, no hay problema. Durante esta semana te enviaré el abstract de mi trabajo.

Un abrazo grande y nuevamente muchas gracias.

**Sara Victoria Carrasco Segovia**

Licenciada en Educación y Pedagogía en Artes Plásticas - Univ. Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile  
Master en Artes Visuales y Educación - Universidad de Barcelona, España  
Doctoranda en Arte y Educación - Universidad de Barcelona, España  
(34) 603217088

Date: Thu, 1 Aug 2013 10:03:43 -0400  
Subject: Re: Trabajo de campo\_Sara Carrasco  
From: [redacted]  
To: s\_carrasco\_s@mon.com

Hola Sara  
claro que me acuerdo de ti.  
Me parece muy bien que quieras investigar en la [redacted] para la Facultad y el Departamento tu trabajo es una oportunidad de crecimiento, por ello desde ya te digo que personalmente me encargaré que se den las condiciones para que lleves a cabo tu investigación.  
lo primero, es que me envíes un abstract de tu trabajo para hacer los primeros contactos en formación pedagógica, dirección de investigación y el departamento.  
estamos en contacto  
saludos cordiales

Figura 10. Extractos de correos. Primeros contactos. Agosto del 2013

Una vez concretados todos los contactos de manera online y enviadas las cartas de presentación correspondientes a cada directivo de los departamentos (Decanato, Investigación y de Artes), junto al proyecto de investigación, código ético de la investigación y las cartas de soporte de mi tutora y del director del programa de doctorado<sup>9</sup>, comencé a realizar los primeros contactos con la Dra. Gutiérrez a fin de lograr iniciar no sólo mi investigación, sino también, solicitar una colaboración investigativa para poder optar a la Mención Internacional bajo su supervisión. Desde el primer día ella fue muy amable conmigo, siempre muy dispuesta a ayudar en lo que necesitara aun cuando no me conocía. Los primeros contactos con ella los formalicé a inicios de noviembre del 2013, desde Barcelona. A continuación, la primera respuesta que recibí de ella y un par de extractos de esos correos electrónicos.

*“Estimada Sara,*

*Feliz de apoyarte en tu proceso, además de coincidir en varias perspectivas ya que en mi tesis doctoral usé historias de vidas.*

*Te espero encantada.*

*No dudes en contactarme.*

*Saludos!!!”*

(Mensaje de la profesora Gutiérrez. Primer contacto. Noviembre del 2013)

<sup>9</sup> Ver dichos documentos en los anexos de la tesis. DVD

El día 30 de noviembre llego a Chile, y me encantaría que pudiésemos concertar una cita para conocernos.

Un abrazo y muchas gracias por su pronta y positiva respuesta.

Sara Carrasco Segovia

El 03-11-2013, a las 23:21, [REDACTED] escribió:

Estimada Sara,  
Feliz de apoyarte en tu proceso, además de coincidir en varias perspectivas ya que en mi tesis doctoral también usé historias de vidas, te espero encantada, no dudes en contactarme.

Saludos!!!!

El 3 de noviembre de 2013 16:33, sara carrasco segovia <s\_carrasco\_s@msn.com> escribió:

Estimada Profesora [REDACTED]

Mi nombre es Sara Carrasco Segovia, [REDACTED] Titulada de la carrera de Licenciatura en Educación y pedagogía en Artes Visuales en enero del 2010. Ex ayudante del profesor [REDACTED]

Soy Master en Artes y Educación con especialización en enfoque constructivista, en la Universidad de Barcelona-España. Actualmente, estoy cursando el Doctorado en Artes y Educación en la misma institución tras haberme adjudicado durante dos años consecutivos (2011 y 2012), las becas de financiamiento del Programa

Date: Sun, 3 Nov 2013 20:56:20 -0300

Subject: Re: Consulta sobre estancia de investigación

From: [REDACTED]

To: s\_carrasco\_s@msn.com

Hola Sara,

Por supuesto que podemos trabajar juntas, ¿sería en cotutela? a lo mejor podrías tener la doble titulación con la UMCE, voy a averiguar en el doctorado. Estoy en un congreso en Brasil, esta semana, la próxima semana podré averiguar.

Saludos!!!!

El 3 de noviembre de 2013 20:53, Sara Carrasco <s\_carrasco\_s@msn.com> escribió:

Estimada [REDACTED]

Me alegra muchísimo su respuesta positiva, tengo ganas de conocerla y de que podamos llevar a cabo este proceso de investigación en compañía lo antes posible.

Por otro lado, esto quiere decir que además ¿podría realizar mi estancia de colaboración con usted, para poder obtener mi mención internacional?

Figura 11. Extractos de correos. Primeros contactos con la Dra. Gutiérrez. Noviembre del 2013

A partir de aquí, gracias a las respuestas positivas de las diferentes personas con las que me contacté vía online y la gran amabilidad y disposición que siempre manifestaron, decidí emprender mi viaje a Chile y comenzar a cerrar los acuerdos presencialmente. Durante el mes de diciembre del 2013, ya en Chile, se definieron las fechas del trabajo de campo y la estancia investigativa, las labores que tendría que desarrollar y se negociaron los primeros acuerdos.

El día 2 de diciembre tuve mi primera reunión con la profesora Gutiérrez donde le expliqué detalladamente qué es lo que pretendía estudiar y por qué. Después de un par de horas reunidas, en las cuáles discutimos sobre mis intenciones y pactamos las tareas que llegaría a desempeñar durante el semestre, ella me invitó a participar de un encuentro reflexivo con los estudiantes egresados con el objetivo de discutir en torno al área artística de la carrera.

Este encuentro, que se realizó a la semana siguiente, fue muy interesante pues dicho grupo de estudiantes había sido la última generación en vivir la transición entre la retirada de varios profesores jubilados y la entrada de nuevos docentes al departamento. A partir de aquí, emergieron cuestiones interesantes que luego me ayudarían al momento de realizar las entrevistas con los colaboradores y así dialogar desde unos cuestionamientos que estaban circulando por el estudiantado. Por ejemplo; que la falta de actualización en los docentes genera prácticas demasiado academicistas; la necesidad de ligar lo artístico con la docencia de una manera más concreta; la ausencia de referentes locales dentro de las asignaturas; deficiencia en el área de evaluación artística; decepción por las profundas diferencias entre lo que aprenden en la universidad y lo que luego pueden hacer en la práctica; y la necesidad urgente de un acompañamiento real (profesional y emocional) por parte de los profesores durante las prácticas y sus primeros años de docencia profesional.

Este último punto, aunque no es un tema que destaque dentro de mi investigación, ha sido una idea recurrente entre los profesores y estudiantes en formación. Siempre ha existido esa carencia de un acompañamiento real durante las prácticas profesionales y los inicios de una

vida laboral, pues a nivel de políticas educativas en Chile (Beca y Cerda, 2011), aún está pendiente de instaurarse sistemas de apoyo o de acompañamiento a los profesores en sus primeros años de práctica profesional. Autores como Beca y Cerda (2011) y Huling-Austin (1992), consideran que la importancia de un apoyo y acompañamiento en los primeros años de los profesores es esencial pues reduce problemas de ansiedad al sentir que pueden compartir temores, tareas, experiencias y estrategias de enseñanza. Sin embargo, este acompañamiento que bien podría ser brindado desde el ámbito universitario o desde los propios establecimientos que les acogen, nunca ocurre.

A raíz de esta cuestión, la profesora Gutiérrez trataba de mantener el vínculo generando este tipo de encuentros donde estudiantes y egresados pudiesen compartir sus experiencias y hablar sobre las diversas situaciones que pudiesen estar viviendo en sus prácticas docentes aun cuando ya se hubiesen desvinculado de la universidad. A partir de ahí, la profesora me invitó a participar como ayudante de la asignatura de Didáctica de las artes y de Práctica III con el fin de acompañar y apoyar el proceso de los estudiantes de tercer año de la carrera. Conjuntamente, me invitó a colaborar de su grupo de investigación.

Una vez pactados los primeros acuerdos, me reuní con el director de la escuela de arte, una persona muy amable y cariñosa, dispuesto siempre a ayudar y tratar de resolver todo tipo de conflictos. Conversamos largamente y le hice entrega de toda la documentación necesaria. Ese mismo día me reuní con el secretario de la facultad de artes, quien me había ayudado desde un inicio, le agradecí por todas las gestiones realizadas y le entregué todos los documentos que me había solicitado. Ese mismo día, él logró conseguirme una cita presencial con la decana de la facultad. Con ella discutimos sobre los motivos de querer desarrollar mi investigación en dicha universidad y en ese departamento, y de igual forma, sobre futuros proyectos y actividades a desarrollar durante mi estadía.

Una vez concretados todos los encuentros presenciales y después de haber recibido una respuesta positiva de cada uno de los directivos en los respectivos departamentos, comencé mi entrada oficial al campo. Es decir, a mediados de diciembre del 2013.

El siguiente paso fue presentarles mi proyecto de tesis al grupo de investigación que coordinaba la Dra. Gutiérrez. Esa experiencia fue ardua ya que eran cuatro académicos experimentados preguntando activamente sobre un trabajo que llevaba preparando de manera intermitente a raíz de la dirección que había tenido hasta entonces. Pero si bien al principio me sentí un poco perdida sobre lo que pretendía hacer y me angustié un poco al escuchar tantas preguntas y no saber muy bien cómo responderlas, fue una experiencia muy

enriquecedora pues sus opiniones y cuestionamientos me ayudaron a aterrizar mi estudio y concretar ideas.

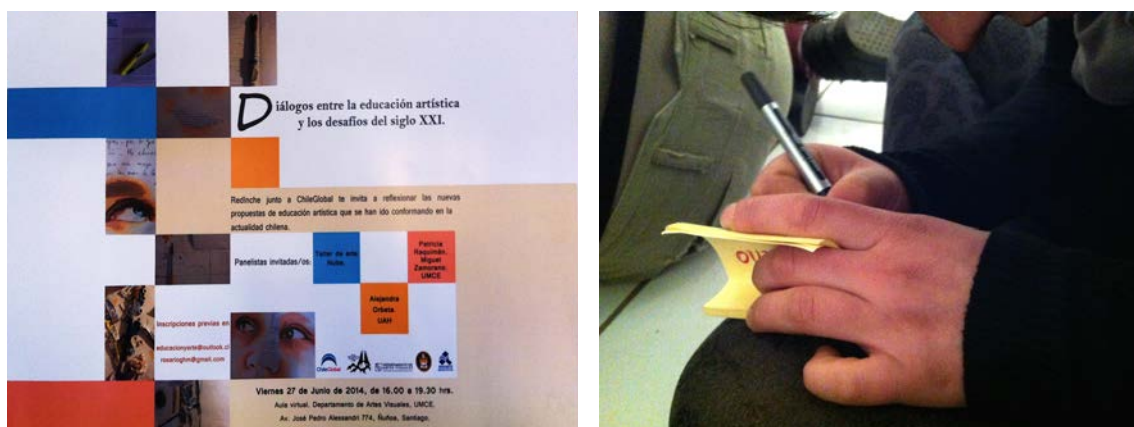
Finalmente, después de las vacaciones de verano, inicios de marzo del 2014, me encontré definitivamente con los estudiantes. Comenzamos las clases de Didáctica y Práctica III, me presenté con todo el grupo como investigadora y ayudante de ambas clases, presenté mi investigación y tuve los primeros encuentros con los diferentes docentes del departamento. Aunque fue un mes muy intenso, el recibimiento y la acogida fue agradable y gratificante. No obstante, a mediados de marzo, tuve que lidiar con el primer desafío que me presentaba esa institución. A causa de algunas manifestaciones se provocaron los primeros cierres de la universidad. Las protestas retrasaron un poco las fechas previstas para la investigación, pero en la última semana de marzo comenzamos sin problema a realizar las primeras entrevistas.

#### *ii.iii. Primeras relaciones y encuentros: elección colaboradores y acuerdos*

Las primeras reuniones y encuentros fueron intensos y el trabajo inició de la misma manera en relación a las actividades pactadas. Como investigadora comencé desde la primera semana con las observaciones directas, a tomar notas e indagar en la documentación. En el grupo de investigación nos reuníamos a trabajar en torno a tres actividades a la vez: un coloquio sobre educación artística y post modernismo, en la elaboración de fichas bibliográficas para una investigación que se estaba llevando a cabo y, además, en una lista de nuevos referentes bibliográficos para agregar nuevos textos a la biblioteca del Departamento. A su vez, comencé a trabajar de lleno como ayudante en las clases de Didáctica y Práctica III, así como también a realizar observaciones directas de las prácticas docentes de cada uno de los estudiantes de tercer año en diferentes centros educacionales y artísticos como tutora de práctica. A lo largo del semestre, con el grupo de investigación también realizamos una exposición fotográfica de maestras. Y por incentivo propio, realicé un seminario de educación artística en compañía de una colega del doctorado como actividad investigativa agregada.



Imágenes 2 y 3. Carrasco, S (2014). Coloquio de arte y post modernismo, exposición fotográfica.



Imágenes 4 y 5. Carrasco, S (2014). *Coloquio de arte y post modernismo, exposición fotográfica y seminario de educación artística*.

Cuando llevaba unas semanas interviniendo en esos diferentes espacios, tanto los profesores como los estudiantes fueron aceptando mi presencia constante y comenzamos a construir nuestras primeras relaciones y a compartir experiencias.

La elección de los colaboradores dentro de la investigación fue totalmente libre. Las únicas condiciones que debían cumplir para ser parte de ella, era ser estudiantes de tercer año de la carrera de pedagogía en artes y aceptar participar bajo un compromiso mutuo. Para esto, al inicio del año académico me presenté a los treinta y cinco estudiantes que formaban parte de ese curso y los invité a participar de la investigación. De estos treinta y cinco estudiantes, ocho fueron los que se interesaron y me pidieron ser parte de este proyecto.

Como he dicho en otras ocasiones, la selección de colaboradores nunca pretendió conseguir ningún tipo de representatividad respecto a otros casos similares, sin embargo, el hecho de trabajar con estudiantes de un mismo grado y con una formación similar fue una decisión que no sólo respondía a las razones que expliqué anteriormente en la presentación de los colaboradores, sino también, a una mejor funcionalidad y ahorro de tiempo pues sólo tenía un semestre para trabajar con ellos y ellas.

Para trabajar con los colaboradores realicé un *acuerdo de confiabilidad*<sup>10</sup>, donde les solicité su autorización para fotografiar y grabar los encuentros que mantendríamos y así poder realizar las posteriores transcripciones, análisis e interpretación de datos de una manera fidedigna. Por otro lado, les aseguré que toda la información obtenida en las entrevistas sería utilizada sólo para fines investigativos de la tesis<sup>11</sup> y que se mantendría el anonimato de sus nombres reales. En su lugar, utilicé seudónimos.

A continuación, puntualizo y explico rápidamente las actividades pactadas en el acuerdo de confiabilidad con los colaboradores. Para mayor detalle ir a los anexos de la tesis.

<sup>10</sup> Ir a los anexos de la tesis, DVD.

<sup>11</sup> Código ético de la investigación. Ir a los anexos de la tesis, DVD.

1. *Observación y acompañamiento de algunas clases.* Para lograr analizar y entender las prácticas formativas de dichos profesores en formación, solicité acompañarles en algunas de sus clases pedagógicas y artísticas. En este punto dejé claro que ellos(as) no tendrían que realizar ningún tipo de actividad extra, ya que esa etapa consistiría sólo en ir a observarlos y tomar apuntes de un día normal de clases. Desde aquí emergieron muchos temas, preguntas y reflexiones que fueron dando forma a los relatos de campo y a cuestiones relevantes que luego me ayudarían a construir los diálogos con ellos. Todas estas notas fueron tomadas en el diario de campo y algunas de ellas profundizadas en encuentros posteriores o simplemente quedaron guardadas para futuros trabajos derivados de esta investigación. La frecuencia de dichas observaciones dependió del acuerdo con algunos docentes de las asignaturas, a quienes también les hice firmar un acuerdo de confiabilidad y les entregué el documento sobre el código ético de la investigación.

2. *Entrevistas.* Las entrevistas se presentaron como instancias de diálogo con cada uno de ellos para compartir sobre sus experiencias como profesores de arte en formación a partir de temas específicos y preguntas de desarrollo previamente elaboradas. La idea inicial consistía en mantener diálogos abiertos y reflexivos en torno a sus experiencias formativas y sobre los discursos y prácticas que se estaban llevando a cabo dentro de su carrera de grado.

En esa etapa solicité autorizaciones para grabar y transcribir las entrevistas. Respecto a la frecuencia de éstas, lo ideal era reunirnos una vez por semanas o semana por medio, sin embargo, el tiempo de duración y la frecuencia, dependió exclusivamente de la disponibilidad de cada uno(a). Fue necesario considerar y comprender que los tiempos en la universidad son diferentes y que pueden variar repentinamente, por tanto, también les di la posibilidad de realizar las entrevistas vía online en el caso de que se encontraran en paro, movilizaciones y/o tomas estudiantiles. Sin embargo, esto nunca fue necesario.

Las preguntas de las entrevistas fueron veintidós y a raíz de su extensión por ser de desarrollo, se llevaron a cabo en cinco rondas diferentes de entrevistas. Éstas al final se hicieron un poco agotadoras para los colaboradores, por tanto traté de ir acortando los tiempos y abreviando los temas según cada situación en particular.

3. *Grupos de discusión o Focus Group.* Esta fue presentada como una instancia dónde nos reuniríamos todos juntos con la finalidad de compartir, dialogar e intercambiar ideas y experiencias como profesoras y profesores de arte en relación a algunos temas propuestos. Estas experiencias fueron registradas a partir de grabaciones en vídeo y fotografías que posteriormente iban a ser transcritas y estudiadas a través de un análisis de imagen. Sin

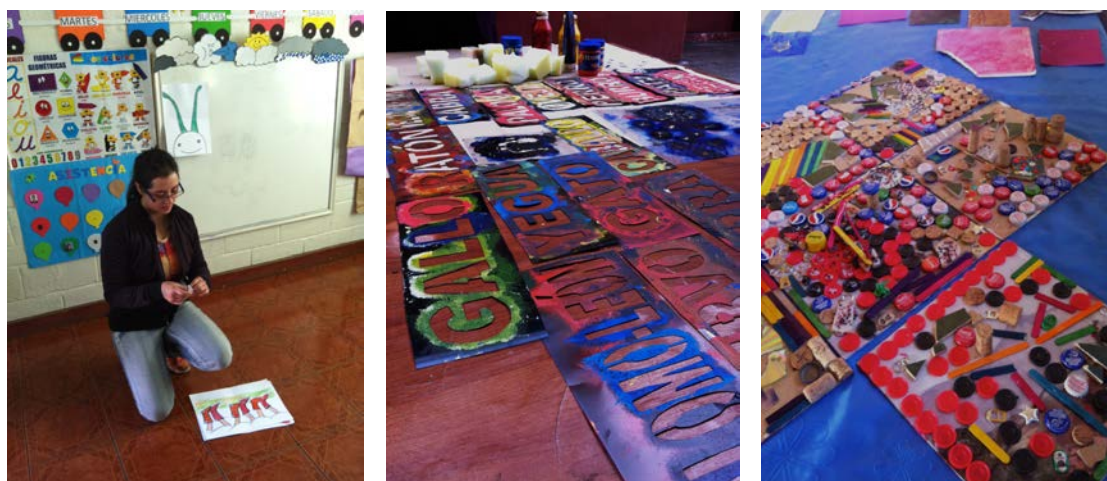


embargo, no llegué a utilizarlas en esta ocasión por la abundancia de datos que emergieron de las entrevistas. Realizamos dos focus group en total (9 de junio y 7 de julio, 2014).

4. *Acompañamiento a terreno y/o prácticas profesionales iniciales.* A fin de lograr comprender y analizar sus prácticas como futuros docentes de arte, los modos de construirse a partir de los discursos aprendidos, su relación con el cuerpo y las acciones performáticas que iban adquiriendo, solicité acompañarles a algunas salidas a terreno y prácticas profesionales iniciales que efectuaban en diferentes centros educativos y artísticos. En este punto, dejé claro que ellos(as) no tendrían que realizar ningún tipo de actividad extra, ya que esa etapa consistiría sólo en ir a observarlos y tomar apuntes de su práctica común.

Al igual que en las observaciones directas, las reflexiones recogidas durante este proceso fueron anotadas en un diario de campo y tratadas luego en diferentes encuentros formales e informales. Además, elaboré unas pautas de observación en relación a cuestiones corporales y performáticas que quería observar. Éstas serán explicadas en el apartado metodológico y se encuentran disponibles en los anexos de la tesis (DVD). Aquí fue muy importante recalcar que mi papel como investigadora no era el de evaluar ni juzgar sus actuaciones sino el de observar las diferentes relaciones que se generaban en la acción docente respecto al cuerpo.

Estas instancias no fueron grabadas debido a la complicación que significaba solicitar un permiso especial a cada institución. Sin embargo, en algunos casos, se me permitió fotografiar las prácticas, como por ejemplo, en el taller de murales que desarrolló Montserrat en la cárcel de jóvenes; en el taller de mosaico montado en un centro comunal por Carla; en las clases de arte en una escuela dictadas por Claudia; y en el taller extra escolar de esténcil organizado por Camila, Raúl y Patricio. De todos los datos recogidos sólo utilicé algunas notas para contrastar ideas durante el análisis. El resto de información también fue archivada a raíz del exceso de datos que reuní mediante las entrevistas.



Imágenes 6, 7 y 8. Carrasco, S (2014). Fotografías capadas de las prácticas III. Clases en escuela, taller de esténcil y taller de mosaico.



5. *Recogida de documentación.* Junto con todo lo señalado, solicité un permiso a los académicos de la carrera para recoger y solicitar información registrada en documentos tales como informes de clases, programas, planificaciones, calendarizaciones, pruebas, pautas de evaluación, etcétera. La entrega de dicha información se dejó al criterio de los académicos. Finalmente, como el foco del estudio cambió, gran parte de esta información no fue necesaria utilizarla. Sin embargo, la documentación recolectada en torno a la institución como la malla curricular de la carrera, el plan de estudio y el PEI de la universidad fueron utilizados para contextualizar el centro educativo.

Ahora bien, junto a este acuerdo de confiabilidad, a cada persona que participó directa o indirectamente de la investigación se le entregó una *declaración de consentimiento* y el *código ético*<sup>12</sup> donde se establecieron unos criterios fundamentales para la investigación y se explicó en qué consistiría ésta.

- 1) *realización de un estudio de caso de un grupo de estudiantes entre marzo y julio 2014;*
- 2) *contaría con la participación de estudiantes de tercer año de la carrera de artes y del profesorado del departamento dispuesto a ayudar;*
- 3) *cada sujeto tendría la libertad de participar y de retirarse del proyecto en caso de no sentirse cómodo o capacitado para continuar (previo aviso);*
- 4) *disposición para facilitar a la investigadora la documentación e información -que el colaborador considerara apropiada- según necesidades requeridas durante la estancia;*
- 5) *declarar que mi intención como investigadora no se centraba en valorar ni juzgar la vida, ideas o acciones de ninguna de las personas implicadas, ni de la Institución misma, sino de conocer y comprender las opiniones en torno a la problemática. Por tanto, la investigación no sería utilizada, bajo ninguna circunstancia, como amenaza sobre un particular o un grupo;*
- 6) *una vez transcritas todas las entrevistas se enviaría a cada uno de los colaboradores los relatos con el fin de revisar el contenido con la posibilidad de dialogar y realizar modificaciones en torno a éstas mediante un acuerdo previo entre ambas partes;*
- 7) *se declaró que la investigación se realizaría bajo la confiabilidad y el anonimato de todas las personas implicadas y que bajo ninguna circunstancia se utilizaría información no negociada previamente. Tanto los sujetos como la Institución serían citados con un seudónimo en el escrito final de la tesis;*
- 8) *se entregaría un informe que estaría a disposición de los sujetos una vez terminado el proceso de transcripción y análisis de datos, respetando puntos de vista, apreciaciones y las valoraciones personales;*

---

<sup>12</sup> Ir a los anexos de la tesis, DVD.

9) *el compromiso final de la investigación era divulgar públicamente la tesis dentro de la comunidad académica, educativa y la sociedad en general.*

Una vez pactados todos estos acuerdos y firmados los documentos de confiabilidad, inició formalmente la investigación con los colaboradores y la recogida de información a través de la observación directa.

Respecto a las impresiones y experiencias iniciales que tuve con los colaboradores, es significativo destacar que sus primeras referencias sobre el cuerpo se remitían a un sentido físico y biológico de éste, sumado a experiencias de tipo recreativo relacionadas con los deportes o la salud física, pero no con el acto de reflexionar en torno a un sentido más simbólico o cultural del cuerpo. Con el tiempo, entretanto avanzaban las entrevistas, el sentido del cuerpo se fue ampliando a medida que los colaboradores establecían nexos con otros elementos que hacían parte de su formación.

Según sus recuerdos y experiencias educativas en torno al cuerpo, no recordaban haber tenido un acercamiento consciente al cuerpo, ni haber estudiado algo relativo al tema o conocido sobre sus posibilidades dentro de la formación y prácticas pedagógicas. El cuerpo siempre se les había presentado a través de la clásica experiencia del hacer y no la de construir desde éste. Es decir, esos futuros profesores eran portadores de manifestaciones sociales, culturales y de imaginarios concretos (Freedman, 2006) donde sus cuerpos eran únicamente la apropiación de las características de esas representaciones corporales adoptadas como simples descripciones físicas de sí mismos.

Otro acercamiento inicial se correspondió con la idea de que los colaboradores sentían que los aprendizajes y conceptos aprendidos en torno al cuerpo estaban fuertemente influenciados por la educación informal recibida fuera de las instituciones educativas; como relaciones con familiares, amigos, en el barrio y contextos cercanos. Es decir, inicialmente, no percibían claramente la influencia de la educación tradicional sobre las construcciones corporales hasta que comenzaron a dialogar en torno a prácticas hétero-normativas usadas en las escuelas. Aquí develaron que precisamente dentro de esos contextos educativos habían construido muchas de las nociones corporales y estereotipos que manejan hasta el día de hoy.

A partir de aquí las entrevistas comenzaron a actuar como espacios reflexivos para revelar y discutir en compañía diversas interrogantes que emergían de la investigación y plantearnos otras a partir de cuestionamientos que se iban originando en el proceso.

Los colaboradores se mostraron interesados por el trabajo realizado y por los temas que se iban planteando en las entrevistas pues, tal como ellos mismos manifestaron, les hacían

pensar en temas que nunca se habían preguntado o cuestionado, pues el cuerpo pasa a invisibilizarse a través de la naturalización de su presencia. Sus experiencias vividas fueron un medio fundamental desde donde construir las bases y las reflexiones en torno a los temas tratados abriendo la posibilidad de comenzar a preguntarse por qué miraban cómo miraban y a posicionarse desde otros territorios no explorados, activando paulatinamente la práctica permanente e intencionada de reflexionar (Martínez, 2011, p. 129).

*“A través de nuestros encuentros yo he aprendido muchas cosas que nunca las había pensado antes ni menos investigado. Son cosas que siempre se repiten y que siguen estando demasiado naturalizadas dentro de uno. Uno las ve como si fueran cosas normales aunque muchas veces lo que están haciendo es controlarnos a través de diversos mecanismos para que seamos y actuemos de una cierta manera”.* (Claudia, 3ra ronda. Aquí hablábamos sobre la posible significación que tiene la educación sobre la construcción de nuestras corporeidades)

Con este relato se da término a la presentación de las(os) colaboradoras(es), la descripción del lugar y el contexto del centro educativo, las negociaciones previas al campo, el acceso inicial a éste, las primeras relaciones y encuentros producidos, y las primeras decisiones alrededor de los “casos”. Es importante recordar que los fragmentos dispuestos en todo este capítulo no se problematizan, ya que la mayoría de ellos vuelven a recuperarse más adelante para hacer emerger tensiones, contradicciones y nexos con propuestas teóricas y referentes que ayudan a reflexionar en torno a ellos.

Seguidamente, presentaré un fotomontaje (imagen 9) que está elaborado a través de un ensamblaje de imágenes captadas en los *focus groups* que realizamos durante la estancia. Estas fotografías muestran algunos de los modos en que los colaboradores habitaban los espacios en los cuales nos relacionábamos. Es posible advertir que estos modos de habitar se corresponden en todo momento con la arquitectura, el mobiliario y la materialidad a través de cómo ellas y ellos se relacionan con los elementos del lugar y de qué manera irrumpen aquel espacio institucional.

Dentro de las escenas, se puede ver a uno de ellos quemando una obra, a otros comiendo dentro del aula/taller y otras recostadas en el suelo. Éstas están dispuestas de un modo concreto para intentar reflejar un posible sentido fragmentario y de ensamblaje entre los diferentes eventos de los colaboradores. Si bien hay muchas cosas y acciones que quedaron fuera del marco, todas ellas funcionan gracias a la existencia de la otra, actuando como un todo que configura el espacio de los colaboradores dentro de su proceso formativo.



**Imagen 9. Ensamblaje de imágenes interpretativas.** Carrasco, S (2014). *Apropiaciones de los espacios físicos y relación con lo material*. Compuesto por fotografías tomadas durante los focus groups (Junio, 2014).

A continuación se da comienzo a la tercera parte de la tesis, donde se revelarán todas las decisiones tomadas en relación a la metodología. Entre ellas se encuentran el por qué de realizar un estudio de caso colectivo, la presentación de las herramientas de recogida y técnicas de documentación, el enfoque de investigar a través de la experiencia y el diseño de las preguntas realizadas en las entrevistas.

# TERCERA PARTE

## METODOLOGÍA



## Capítulo 3

### Decisiones metodológicas de la tesis





## **I. ¿Por qué un estudio de caso colectivo?**

El estudio de caso tiene sus raíces en los estudios de campo de los etnógrafos y se vio impulsado a principio de los años '70 frente a la necesidad de “permitir investigar el conocimiento de lo idiosincrásico, lo particular y lo único, frente a lo común, lo general y lo uniforme” (Vázquez y Angulo, 2003, p. 15). En la misma época, un grupo de evaluadores en educación comenzaron a replantear y a criticar tanto la metodología como los modelos de evaluación establecidos. En esta línea, la autora Helen Simons (1987, 1989) reivindicó y defendió las formas cualitativas y artísticas para representar y comunicar la experiencia, entre las cuales se encontraba el estudio de caso y su incipiente desarrollo.

En la extensa literatura de los estudios de caso diversos autores se han referido a éste como método, estrategia y enfoque. En esta línea, me parece interesante rescatar la posición de Helen Simons (2011) quien lo propone como un enfoque, ya que para la autora éste tiene una intensión de investigación, un propósito metodológico y un propósito político que afecta a todos los métodos escogidos para la recogida de datos. Entendiendo, de esta manera, los métodos como las diversas técnicas o herramientas de investigación: entrevistas, observación directa, focus group, entre otros.

La principal finalidad de llevar a cabo un estudio de caso, tal como propone Helen Simons, es “investigar la particularidad, la unicidad, del caso singular (...) entender la naturaleza distintiva del caso particular” (2011, p. 20). El caso puede ser una persona, un grupo de personas, una institución, un sistema, etcétera. El autor Robert Stake (1999), por su parte, enfatiza en que el caso se debe centrar en lo específico y no en lo general, debido a que el caso es, en sí mismo, “algo específico, complejo y activo” (p.2). Junto con esto, realizar un estudio de caso concreto, abre la posibilidad de ir más allá de la experiencia descrita ya que al documentar esta especificidad se puede conectar con la experiencia de la audiencia a la que va dirigida el informe (Walker, 1983).

El estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado...(Existe en el estudio de casos) una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo. (Walker, 1983, p. 45. En Vázquez y Angulo 2003)

Existen diferentes formas de estudios de caso y distintas razones que avalan su uso, sin embargo, en esta investigación me centro en autores(as) que trabajan con estudios de caso en

la educación. Robert Stake (1999) hace una ordenación sobre los tipos de casos que existen dividiéndolos en intrínsecos, instrumentales y colectivos. Desde esta clasificación, yo escogí llevar a cabo un *estudio de casos colectivo* ya que, de manera similar al estudio de caso instrumental, busca conocer y comprender un problema más amplio a través casos particulares, una colectividad entre los posibles donde cada uno funciona como un medio para estudiar y comprender el problema que en conjunto representan sin buscar ningún tipo de representatividad y respetando lo único y particular de cada caso. “No se trata de buscar el caso representativo, hemos de estar atentos a lo que podemos aprender del estudio del caso concreto o del grupo de casos. El equilibrio y la variedad son importantes, pero la oportunidad para aprender resulta clave y esencial” (Vázquez y Angulo, 2003:17).

Este estudio de casos colectivo lo desarrollé en una universidad pública y estatal en Chile y contó con la presencia de un grupo de ocho estudiantes compuesto por cinco mujeres y tres hombres de entre 20-27 años. Al adaptar algunos de los parámetros generales planteados por Stake (1999), el centro seleccionado donde se situó la investigación se podría definir a partir de las siguientes características propuestas por Stake: centro urbano (*ubicación del centro*); contexto compuesto por personas de bajo y medio nivel socio-cultural y económico (*contexto socio-cultural y económico de la población*); carácter tradicional del centro (*carácter innovador o tradicional del centro*); y titularidad pública (*titularidad del centro*).

En relación a la selección del grupo, ésta vino dada de manera libre y voluntaria, por tanto, el número de colaboradores fue en relación a aquellos que se manifestaron interesados en participar. Los únicos criterios fueron: pertenecer a tercer año de la carrera de pedagogía en artes y querer participar bajo un compromiso mutuo, razón por la cual los colaboradores fueron tan diversos en el rango de edad.

Debido a que cada uno de ellos(as) actuaba como un medio para poder responder al problema de estudio, fue necesario identificar tanto lo común como lo particular de cada caso estudiado, considerar cada historia y tomar en cuenta el contexto social, cultural, político, religioso y socio-económico. Junto con esto, como inicialmente yo no pretendía sólo dar cuenta de las realidades educativas que conformaban a los colaboradores sino también de visibilizar la cuestión pedagógica que había en ellas (Contreras y Pérez de Lara, 2010), fue necesario adentrarse en los mundos subjetivos de cada uno y, a la vez, como investigadora adoptar un posicionamiento frente a un proceso educativo que se movía constantemente entre lo interior y lo exterior, que iba y venía transitando entre lo micro de las experiencias y lo macro de las instituciones educativas (sus aspectos curriculares, estructurales e ideológicos), sin olvidar el

espacio intermedio. Las diversas técnicas utilizadas para reunir los datos fueron el *diario de campo*, *observación directa*, *entrevista en profundidad*, *focus group* y *recogida de documentación*. A través de todos ellos, en especial en las entrevistas, buscaba rescatar las subjetividades de cada colaborador y prestar atención a las construcciones singulares con el propósito de comprender qué significados se estaban construyendo y de qué manera.

Dentro de un estudio de caso, al igual que en la etnografía, es importante el tiempo y duración que se le dedique, aunque generalmente dependa del tiempo disponible del investigador(a). Rosa Vázquez y Félix Angulo (2003) indican que es habitual desarrollar el estudio de caso en plazos limitados por la restricción de tiempo que normalmente se tiene, de ahí que sugieran que es conveniente acostumbrarse a realizar estudios de caso de corta duración. Sin embargo, yo creo que es importante disponer de un tiempo prolongado para establecer relaciones más cercanas y de confianza con los colaboradores, en especial, si se desea investigar a través de la experiencia y se trabaja dentro de una institución educativa. Es necesario tener en cuenta los contratiempos que se pueden presentar como paros estudiantiles, festivos, vacaciones, salidas a terreno, períodos de exámenes, etcétera.

Decidí llevar a cabo el trabajo de campo a lo largo del semestre académico considerando adicionalmente dos meses previos al inicio de éste para establecer el acercamiento cara a cara con la institución, encargados, profesores, director y decana de la facultad y así poder realizar las gestiones correspondientes y desarrollar el proceso de una manera apropiada. En total fueron ocho meses, de los cuales, seis fueron seguidos e ininterrumpidos trabajando como investigadora en diferentes roles. El horario era variable, pero rondaba las ocho horas diarias. Durante ese extenso período pude reunir una gran cantidad de información y establecer muy buenas relaciones no sólo con las y los colaboradores sino también con el resto de personas que hacían parte del Departamento de Artes. Esto me ayudó a tener un amplio abanico de posibilidades, sin embargo, llevar a cabo una etapa así de extensa desembocó en una acumulación cuantiosa de datos teniendo que decidirme finalmente sólo por las entrevistas realizadas con más de 2000 minutos de audio en total. Las demás evidencias serán utilizadas en estudios posteriores a la tesis.

A continuación detallaré cada una de las *herramientas de investigación* (Simons, 2011) utilizadas para reunir las evidencias:

#### *i.i. Memoria de mis relatos: diario de campo y observación directa*

Simons desarrolla una lista de razones para explicar por qué la observación directa es un método ideal y complementario para acompañar las entrevistas. Este método necesariamente

debe venir acompañado de un diario de campo, pues permite componer una ‘imagen’ de la realidad que estamos estudiando; aporta la documentación de los sucesos observados y descritos para el posterior análisis de datos; posibilita descubrir por nosotros mismos las normas y valores que forman parte de la cultura o subcultura de una institución; ofrece la posibilidad de poder captar la experiencia de quienes tienen menos oportunidades para expresarse oralmente; y nos puede servir para elaborar un análisis cruzado con los datos obtenidos de las entrevistas.

En mi caso, la observación directa me ayudó a elaborar un amplio registro de la realidad observada desde los primeros acercamientos con estudiantes, académicos y cuerpo directivo. Estos relatos incluían diversos aspectos del contexto tanto dentro como fuera del aula, así como espacios físicos y materiales que lo constituían<sup>13</sup>. Junto con esto, pude observar a los colaboradores no tan sólo en su rol como estudiantes sino también como futuros profesores a partir de la observación directa de sus primeras prácticas docentes y talleres artísticos realizados dentro de instituciones formales y no formales. Para las observaciones en general, utilicé diversos instrumentos de registro como cámara de vídeo, cámara fotográfica y notas de campo. En estas últimas, mi diario de investigadora funcionó como el principal instrumento de registro periódico del proceso de investigación desde el primer día de acercamiento al campo. Funcionó como memoria de mis relatos sobre lo explícito y lo implícito, lo estructurado y lo no estructurado, lo observado, lo vivido, las diversas experiencias y los sentimientos experimentados.

En los ejemplos a continuación, se pueden advertir algunas de las memorias de mis relatos extraídas directamente de mis notas registradas en el diario de campo:

#### Ejemplo 1: relato sobre lo observado y explícito

*“Las mujeres se mostraron mucho más activas que los hombres, hablaban con mayor propiedad, se expresaban mejor, hablaban más de sus experiencias personales y del vínculo emocional que logran establecer con los estudiantes a través de sus prácticas profesionales. La mayoría se sienten más comprometidas con la educación que con el ámbito artístico, mientras que el único chico que asistió a la sesión, señaló abiertamente su interés y preocupación por la calidad y el manejo artístico que cada docente de arte ‘debe’ tener en el área. Por ejemplo, él declaró que era una vergüenza que un profesor o profesora de arte no supiese dibujar”.*

---

<sup>13</sup> La pauta de observación de clases, prácticas y micro-enseñanzas se puede ver en los anexos colocados en el cuerpo de la tesis.

Cita extraída de mi diario de campo. Día 13 de diciembre 2013 (12:00 hrs.). Sala B, Depto. de Artes. Contexto: encuentro realizado con los estudiantes de 4to. año de la carrera. El grupo contó con la presencia de 10 mujeres y 1 hombre. Todas(os) estaban terminando su práctica profesional y elaborando sus tesis de grado.

## Ejemplo 2: relato sobre experiencias y sentimientos experimentados.

*“La primera reunión que mantuve con la profesora Gutiérrez se mostró muy amable y abierta a que hiciéramos muchas cosas juntas, yo le traía unos libros desde España que ella me había encargado para el grupo de investigación. La verdad es que fue muy amable y se mostró siempre muy dispuesta a ayudar”.*

Cita extraída de mi diario de campo. Día 2 de diciembre 2013 (10:00 hrs.). Despacho de Ana, Depto. de Artes. Contexto: Primer encuentro con la profesora que guió mi proceso de trabajo de campo y Mención Internacional.

## Ejemplo 3 y 4: relatos sobre lo estructurado

*“Le entregué lo que me había solicitado y comenzamos a hablar más concretamente de cuáles serán mis tareas y cuáles los horarios a seguir. Organizamos las tareas, las cuales van a consistir en hacer ayudantía para los tres cursos de 3er año de carrera en las asignaturas de Didáctica y Práctica III (lunes, martes y miércoles. Duración: 3 bloques de hora y media cada uno); tutora de práctica en aula y en terreno; y, además, participación activa en el grupo de investigación del área de didáctica de las artes”.*

Cita extraída de mi diario de campo. Día 16 de diciembre (10:00 hrs.). Despacho de Ana, Departamento de Artes.

*“Esta primera reunión del grupo de investigación tenía como finalidad:*

- *Conocerse y dar inicio a un nuevo grupo de trabajo*
- *Presentar a las dos nuevas integrantes del grupo de investigación.*
- *Exponer la investigación que habían realizado el año anterior como antecedente de la nueva investigación que se llevará a cabo.*
- *Exponer la nueva investigación: problema, objetivos, preguntas, etcétera.*
- *La presentación de mi investigación.*
- *Cómo último punto, organizarnos en los días que nos reuniremos durante el año. Jueves a la hora de almuerzo”.*

Cita extraída de mi diario de campo. Día 3 de enero (10:30-13:30 hrs.) Sala de profesores, Depto. de Artes. Contexto: primera reunión del grupo de investigación.

## Ejemplo 5: relato sobre lo no estructurado

*“Un día caminando por los pasillos del departamento me encontré con una profesora de Grabado y Diseño que se había especializado en arte terapia y Biodanza. Cuando me preguntó quién era y qué era lo que iba a hacer en mi investigación, se mostró muy interesada y me sugirió reunirme con ella para ayudarme con ejemplos y referentes bibliográficos para poder realizar alguna actividad corporal y performática como*

*herramienta de observación. Ella se mostró muy amable y abierta a ayudarme con la propuesta, me dio su opinión en relación de qué podía hacer y observar. Me sugirió centrarme especialmente en cómo los alumnos estaban aprendiendo diferentes discursos en torno al cuerpo y de qué manera ellos los están entendiendo y llevando a la práctica (...) Fue un encuentro que derivó en una ayuda y compañía totalmente inesperada”.*

Cita extraída de mi diario de campo. Día 1 de abril (09:30-11:30 am). Despacho de la profesora en cuestión, Departamento de Artes. Contexto: momento de espera antes de tener la reunión con ella.

Al momento de hacer una observación directa es necesario decidir qué se va a observar (Simons, 2011) ya que no se puede observar todo. En mi caso, al inicio de la investigación determiné qué era lo que quería observar organizándolo por temas a partir del interés de mi investigación. Sin embargo, al igual que lo que propone Helen Simons, como tenía algunos temas o nociones prefigurados a partir de algunas teorías determinadas, además de observar, fue necesario reflexionar con mayor detalle sobre el modo en que éstas funcionaban dentro de dicho espacio e institución. Es decir, traté de dirigir mis observaciones hacia ese contexto específico.

A continuación pondré la lista de *temas* iniciales que guiaron mis observaciones.

- *¿Cómo se ponen los disfraces de sus papeles (profesores(as)/estudiantes)?*
- *Gestos repetitivos (profesores(as)/estudiantes)?*
- *Observar y hacer una lista con las prácticas naturalizadas que llevan a cabo tanto profesoras/es como estudiantes.*
- *Observar cómo actúa el/la profesor/a en sus diversos papeles y asignaturas.*
- *Rituales de inicio de carrera y de curso.*
- *Escribir lo que espero ver, escribir lo que realmente veo y con qué me encuentro.*
- *Observar las relaciones de poder y género.*
- *Observar y escribir las cosas, acciones y performances que repiten el/la profesor/a habitualmente en clases y con los diferentes cursos. (Repetición de discursos aprendidos)*
- *Hacer un análisis de la documentación que se utiliza en la formación de docentes de arte en esta Institución. ¿Qué es lo que se enseñaba? ¿Qué es lo que se enseña? ¿Por qué aún se sigue enseñado con esos libros y referentes?*
- *Leer sobre teoría del currículo (observar cómo se organizan las asignaturas al día)*
- *Hacer entrevistas a las/os docentes de la universidad y ver ¿por qué enseñan lo que enseñan? (Patrones patriarcales aprendidos)*
- *¿Cómo se llega a establecer las relaciones con la gente que se trabaja dentro de la Universidad? ¿Cómo se habla de el/la alumno/a? ¿Cómo se habla de la maestra? ¿Cómo se habla del cuerpo y del tacto en la formación docente?*

A partir de aquí hice un filtro de temas para quedarme sólo con aquellos que se acercaran más a mi problema de estudio, ya que algunas de las cosas que había decidido observar en un inicio eran demasiado generales y se escapaban de la finalidad de mi investigación. Para esto realicé un ordenamiento a partir de los cuatro temas que guiaban mi tesis. Dicho orden finalmente guió también la elaboración y el diseño de la primeras preguntas generales<sup>14</sup>:

#### **I. CUERPO**

Principales discursos del cuerpo

¿Cómo se habla del cuerpo y del tacto dentro de la formación?

Observar qué mecanismos se activan en la universidad.

Discursos aprendidos

Patrones patriarcales aprendidos

Relaciones de poder y género

#### **II. PERFORMATIVIDAD**

Gestos repetitivos

Rituales de inicio de carrera y de curso.

Discursos aprendidos

Patrones patriarcales aprendidos

Performatividad y educación

#### **III. EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

Prácticas naturalizadas que llevan a cabo tanto profesoras/es como estudiantes

Análisis de la documentación que se utiliza en la formación

¿Qué es lo que se enseñaba? ¿Qué es lo que se enseña? ¿Por qué aún se sigue enseñado con esos libros y referentes?

Teoría y currículo de la carrera

¿Cómo se visualizan ambas especialidades de la carrera (artística/pedagógica)? ¿roles excluyentes entre sí o vinculados de manera complementaria?

#### **IV. SER DOCENTE**

Disfraces, papeles y roles

Observar cómo actúa el/la profesor/a en sus diversos papeles.

¿Cómo se habla de el/la alumno/a?

Discursos aprendidos

Patrones patriarcales aprendidos

Cómo se está aprendiendo a ser docentes de arte

---

<sup>14</sup> Para mayor información ir al Capítulo 3, apartado 'preparación de entrevistas y preguntas: Diseño e implicaciones'.

Ahora bien, en cuanto a mi rol como investigadora y observadora no siempre fue el mismo ni se mantuvo fijo. A lo largo de los meses transité entre el rol de observadora a observadora con participación moderada y, finalmente como observadora participante. Este tránsito dependía de cada situación y contexto específico, pues no era lo mismo estar observándolos en clases y seminarios a observarlos dentro de sus prácticas y talleres. Estos tránsitos y desplazamientos tuvieron mucha relación con el tipo de relación que logré establecer con los colaboradores, profesores y con la institución. Los colaboradores y yo logramos construir lazos de confianza y de gran complicidad gracias al largo tiempo que permanecíamos juntos y gracias a los diversos espacios donde compartimos. Pues no sólo compartíamos en situaciones académicas e investigativas como tal, sino que también generábamos encuentros informales.

### *i.ii. Los vídeos y las fotografías como medio de registros*

Los vídeos y las fotografías los utilicé en momentos específicos de las observaciones directas con el permiso previo tanto de los colaboradores como de profesores y centros institucionales donde se llevaron a cabo dichas observaciones. Las imágenes captadas en los vídeos fueron utilizadas sólo para uso personal con el fin de poder recordar y transcribir escenas ocurridas en momentos específicos. El material visual recogido en los vídeos no será utilizado para la tesis, sin embargo, las fotografías captadas en diferentes momentos y escenarios, me sirvieron para crear imágenes ficcionadas a partir del ensamble de éstas.

Las imágenes tienen su propio poder, pueden proveer de su propia teoría y tienen su propio decir en su estructura (Elkins, McGuire Chester y Kuennen, 2013). Es decir, las imágenes pueden funcionar como epistemología porque no tan sólo aportan a la investigación sino también al conocimiento que se produce dentro de ésta. Esto sitúa a las imágenes como lugares de visualidad que permiten generar conocimientos y no tan sólo representar o acompañar un texto. Esto produce un desplazamiento que va desde la mirada tradicional que las concibe como datos simplemente a un entendimiento de éstas como lugares de pensamiento.

En mi caso, no creo ser capaz de lograr esto. Mi intención es utilizar la imagen a modo de registro, intentando ir más allá del mundo hablado y de mis observaciones escritas como investigadora (Simons, 2011). Es decir, la concibo como otra forma de observación y como método visual que me ayuda a comunicar y mostrar lo que sucede con el 'estar del cuerpo' (Pink, 2006, 2009) y la acción performática dentro de los diferentes espacios físicos. No pretendo que la imagen sea un medio de corroboración ni de validez para las interpretaciones de los datos sino un medio para registrar la acción corporal, los gestos, expresiones e



interacciones que puedan haber quedado excluidos en la escritura. Desde aquí, las imágenes dispuestas a lo largo de la tesis se proponen como caminos *otros* para leer las construcciones corporales.

Sin embargo las imágenes no se presentan de una manera convencional. Decidí crear imágenes ‘ficcionaladas’ a partir de ensamblajes elaborados con algunas de las fotografías captadas durante marzo y julio del 2014, a fin de construir un montaje donde éstas interactuaran entre sí, se constituyeran mutuamente y pasaran a ser parte de un todo. Junto con esto, la intención era también poder mantener el anonimato de la Institución. Esto no fue necesario con los colaboradores(as) que aparecen presentados claramente en las imágenes ya que no tuvieron problema con mostrar sus rostros dentro de la tesis. Aún así, mantengo su anonimato utilizando seudónimos en vez de sus nombres reales y, por tanto, no es posible identificar a quién le corresponde cada relato u opinión proporcionada en la investigación.

### *i.iii. Entrevistas en profundidad*

Hablando en términos cualitativos y etnográficos, desde autores como Norman Denzin (1970) y Michael Quinn Patton (2002), las entrevistas que llevé a cabo se podrían definir como *entrevistas estandarizadas en parte programadas pero de respuestas abiertas* (Denzin, 1970; Patton, 2002) cuya planificación fue por temática y su foco inicial estuvo centrado en rescatar las experiencias de los colaboradores y en lo que podía emerger de sus narraciones en relación al cuerpo y su formación como futuros docentes de artes.

Para que los datos e historias reunidas mediante las entrevistas fuesen transcritas de la manera más exacta posible, decidí recoger las entrevistas con una grabadora de voz, previa autorización de los colaboradores mediante la firma de un acuerdo de confiabilidad<sup>15</sup>. Esto, a su vez, me ayudó a centrarme en ellos y en sus historias durante las entrevistas, mantener el contacto visual, escucharlos, entrar en sus relatos y lograr intercambiar experiencias. Esto no lo podría haber logrado si hubiese necesitado tomar notas al momento de las entrevistas. Sin embargo, cada vez que terminaba una entrevista para mí era fundamental recoger en mi diario de campo todo lo que ocurría y que no podía quedar registrado en la grabadora, como los estados de ánimos, reacciones, miradas, gestos. Los modos de estar de los cuerpos.

La siguiente imagen muestra sólo un extracto de la primera ronda de entrevistas a una de las colaboradoras. En esta imagen se pueden diferenciar diversos colores. Lo escrito en color celeste corresponde a todas las notas y observaciones que hacía antes de comenzar la

---

<sup>15</sup> Para mayor detalle de los acuerdos, ir al apartado ‘*Primeros acercamientos al campo*’, capítulo 2. O bien, ir a anexos ubicados en el cuerpo de la tesis.

entrevista, después de terminarla y a lo largo de su desarrollo. Estas notas o memos<sup>16</sup>, la iba colocando al lado de preguntas que generaban otros pensamientos, o cuando me surgían dudas, conexiones con referentes bibliográficos, resonancias con otros colaboradores o con otras historias, entre otras muchas más cosas. Lo que está en color anaranjado corresponde a las preguntas de las entrevistas y lo negro a las transcripciones textuales. Lo destacado en morado y azul son los fragmentos que iba rescatando para anexarlos a la tesis.

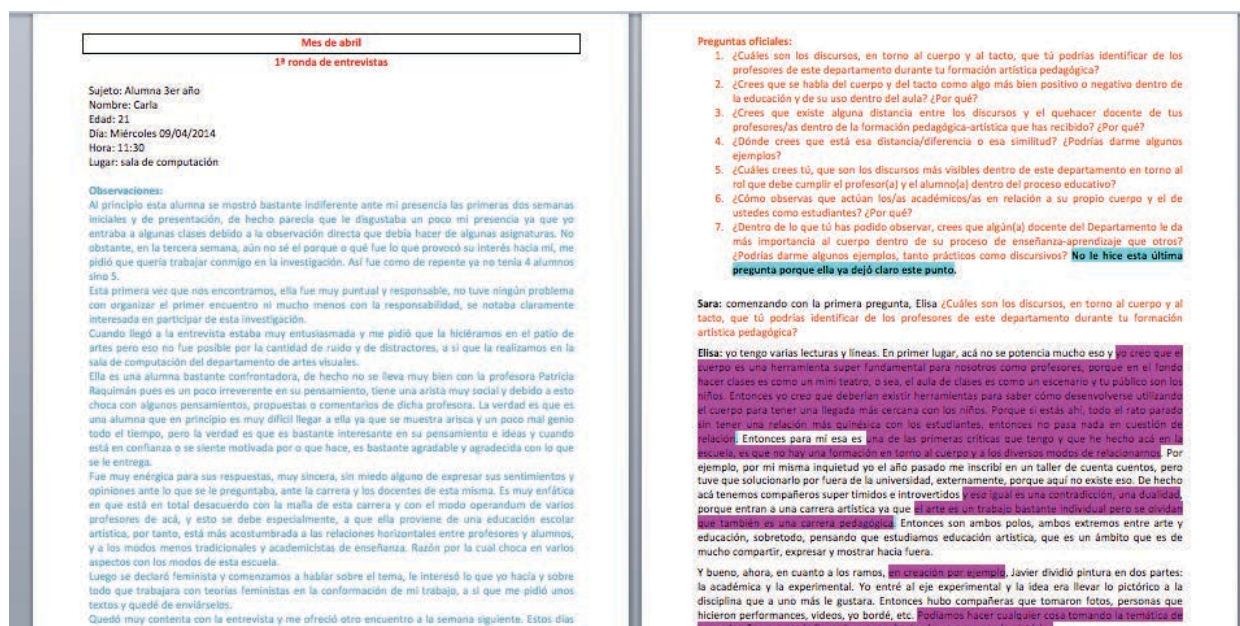


Figura 12. Extracto primera ronda de entrevistas de Carla. Abril, 2014. 11:30. Sala de computación.

Las preguntas de cada ronda de entrevistas estaban compuestas por una pregunta principal y algunas preguntas complementarias<sup>17</sup> como se ejemplifica a continuación. Y dentro del documento iba anexando las notas o memos.

#### Ejemplo 6: pregunta principal

*¿Qué piensas de la significación que puede tener la pedagogía formal chilena sobre la construcción de la heteronormatividad?*

#### Ejemplo 7: preguntas secundarias/complementarias:

*¿Por qué? ¿A través de qué elementos o prácticas lo identificas?*

#### Ejemplo 8: observaciones narrativas descriptivas, según Helen Simons (2011)

*“Al principio esta estudiante se mostró muy indiferente ante mi presencia durante las dos primeras semanas de entrada al campo, que fueron básicamente de presentación y de*

<sup>16</sup> La noción de *memo* está explicada en el capítulo 4, específicamente en el apartado de la Grounded Theory como método de análisis.

<sup>17</sup> Para mayor información ir al Capítulo 3, apartado ‘preparación de entrevistas y preguntas: Diseño e implicaciones’.

*observaciones, parecía estar muy disgustada por mi presencia en las clases. No obstante, en la tercera semana, aún no sé por qué o qué fue lo que provocó su interés hacia mí, pero me pidió trabajar conmigo en la investigación (...) Cuando llegó a la entrevista estaba muy entusiasmada y me pidió que la hiciéramos en el patio del Departamento de Artes, pero no fue posible por la cantidad de ruido y de distractores que habían en ese momento, por tanto la realizamos en la sala de computación del departamento (...) Ella es una estudiante bastante confrontacional y no se lleva muy bien con algunos/as profesores/as pues la encuentran muy irreverente. A mi me parece muy interesante que sea irreverente tanto en su pensamiento como en su forma de estar en la universidad. Tiene un modo de ser, hacer y pensar muy social.*

*Al principio fue muy difícil llegar a ella, se mostraba arisca y de mal genio gran parte del tiempo pero la verdad es que cuando logramos establecer una conexión pudimos generar conversaciones muy ricas, con ideas y cuestionamientos que planteaba muy interesantes. Fue muy enérgica para sus respuestas, muy sincera, sin miedo alguno a expresar sus sentimientos y opiniones ante lo que se le preguntaba sobre la carrera y sus profesores (...) Fue muy enfática en que está en total desacuerdo con la malla curricular de la carrera y con las prácticas de algunos profesores (...) Se declaró feminista y comenzamos a hablar sobre el tema, le interesó lo que yo hacía y sobre todo que trabajara con teorías feministas en mi investigación. Me pidió unos textos y comenzamos a compartir”.*

Cita extraída de mi diario de campo. Día 9 de abril (11:30-13:00). Contexto: primera ronda de entrevista a Carla.

Ahora bien, como los datos escogidos para analizar las evidencias y desarrollar la investigación fueron los reunidos mediante las entrevistas, más adelante dedicaré una sección completa y detallada explicando el diseño de las preguntas y el desarrollo de las entrevistas.

#### *i.iv. Focus group o entrevistas grupales*

Para concluir mi etapa de trabajo de campo, y una vez acabadas las entrevistas personales en profundidad, realicé dos focus group con los colaboradores que querían y podían asistir (seis de un total de ocho). Estos encuentros fueron grabados en vídeo y fotografiados, con la finalidad de poder observar cosas que podían mantenerse invisibles dentro de sus discursos orales, y además tratar de advertir fuerzas corporales que se encontraran implícitas en cada colaborador(a) y que hasta entonces no había sido capaz de ver.

Helen Simons (2011), propone que este tipo de entrevistas tienen varias ventajas entre las cuales se encuentran lograr intimidar menos a las personas, visibilizar el grado de consenso de un determinado tema, facilitar la comprobación cruzada de opiniones y afirmaciones, entre otras.

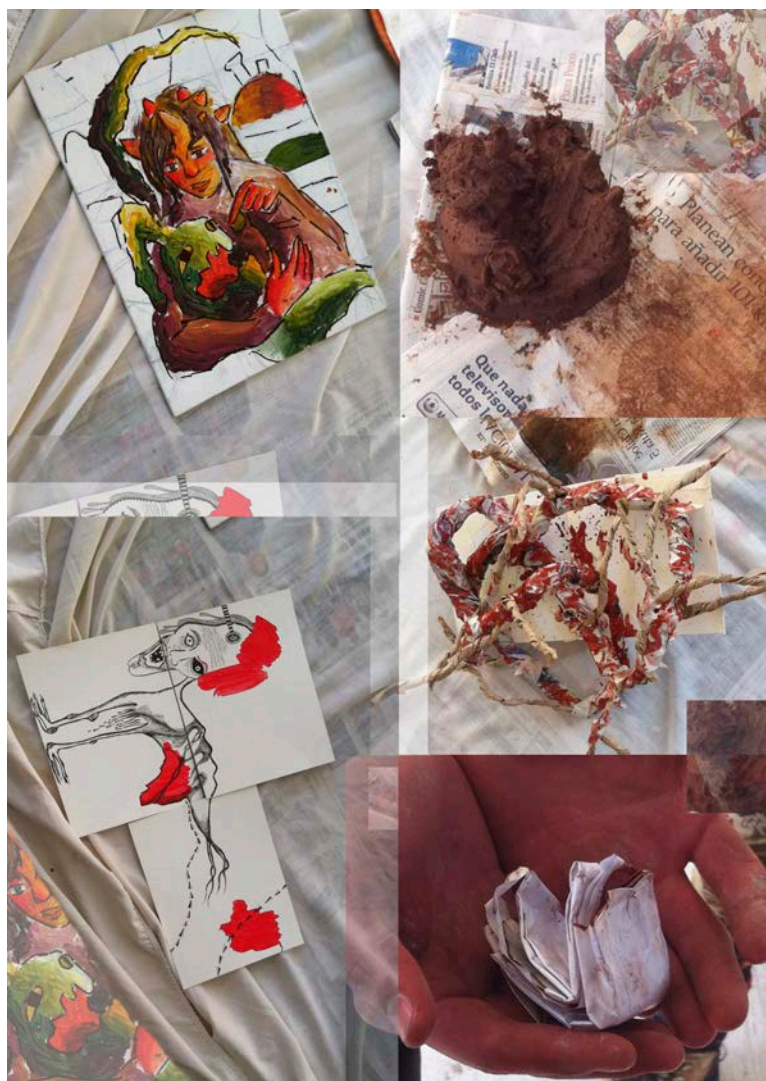
Aún cuando dentro de los focus group se generaron conversaciones relevantes, al realizar una revisión de los registros realizados, me di cuenta que los direccioné bastante hacia una noción predeterminada del cuerpo desde temas y nociones específicas. No obstante, utilicé dichas grabaciones e imágenes recogidas de las observaciones directas. Por un lado, como registro del movimiento corporal, las acciones repetitivas y del modo de habitar el espacio. Y por otro, con el fin de recoger algunas opiniones o cuestiones que escapaban de lo previsto y que no habían aparecido en las entrevistas personales. Algunas de estas cuestiones me sirvieron para construir el apartado sobre la presentación de los colaboradores y para construir relatos sobre lo que significó la experiencia de investigar para los colaboradores. Estos últimos, desplegados al final de la tesis en el capítulo 6.

La idea inicial era que estos encuentros grupales me ayudaran a contrastar, debatir y replicar opiniones personales con las del resto de compañeros. Junto con esto, salir del formato de entrevista como conversación individual y formal para proponerles a los colaboradores otros espacios donde pudiesen moverse con mayor libertad. Pensaba que estos espacios podían funcionar como una estrategia para visibilizar las relaciones que podían estar viviendo dentro de su proceso educativo (Vidiella, 2010a). Sin embargo, al final mi propósito cambió y no quise contrastar ni debatir sus opiniones entre sí, sino comenzar a crear teoría a partir de un tejido de relatos.

A continuación detallaré rápidamente en qué consistieron ambos focus group:

El primero fue una actividad práctica relacionada con la producción artística y el uso del material como una excusa para hablar sobre el modo en cómo ellos entendían la construcción corporal personal. La finalidad era poder dialogar en grupo sobre cómo ellos y ellas pensaban que se estaban constituyendo corporalmente. Para esta discusión usé como detonante una propuesta del autor Jordi Planella (2006) quien propone que es el propio estudiante quien debería construir su proyecto corporal dentro del proceso educativo y, por tanto, construir su conocimiento a partir del cuerpo, considerando las experiencias previas y su relación con los demás.

La siguiente imagen muestra algunas de las obras artísticas creadas durante el desarrollo de este primer focus group. Es un montaje fotográfico formado a partir de diferentes imágenes que capté, sin embargo, sólo aparecen las obras que me autorizaron a fotografiar en esos momentos. Aquí jugué con la sobre posición de imágenes y las transparencias para que las obras interactuaran entre sí y se constituyera el cuerpo con la materialidad y el medio.



**Imagen 10. Ensamblaje de imágenes interpretativas.** Carrasco, S (2016).  
*Creación de obras.* Compuesto por fotografías tomadas durante el desarrollo del primer focus group (Junio 2014).

El segundo focus group se llevó a cabo alrededor de una comida grupal y se centró en una discusión sobre la idea de entender la educación y la pedagogía como acontecimientos inesperados que nunca son lo mismo y que se despliegan en un tiempo de experimentación que no se puede repetir. Es decir, en este caso usé como detonante de la discusión, la propuesta de la autora Elizabeth Ellsworth (2011) sobre pensar la pedagogía como un *acto de performance*, un acontecimiento que siempre es diferente y que está históricamente situado en un contexto específico. Lo cual, a su vez, coloca la profesión docente también como algo no resuelto.

A partir de estos dos *focus groups*, elaboré dos imágenes con el fin de mostrar las diferentes disposiciones corporales que adoptaban los colaboradores; de qué manera ellos habitaban y ocupaban los espacios; y la relación de lo material con los cuerpos en las diferentes acciones. Al igual que las imágenes anteriores, estos son ensamblajes de fotografías creados para

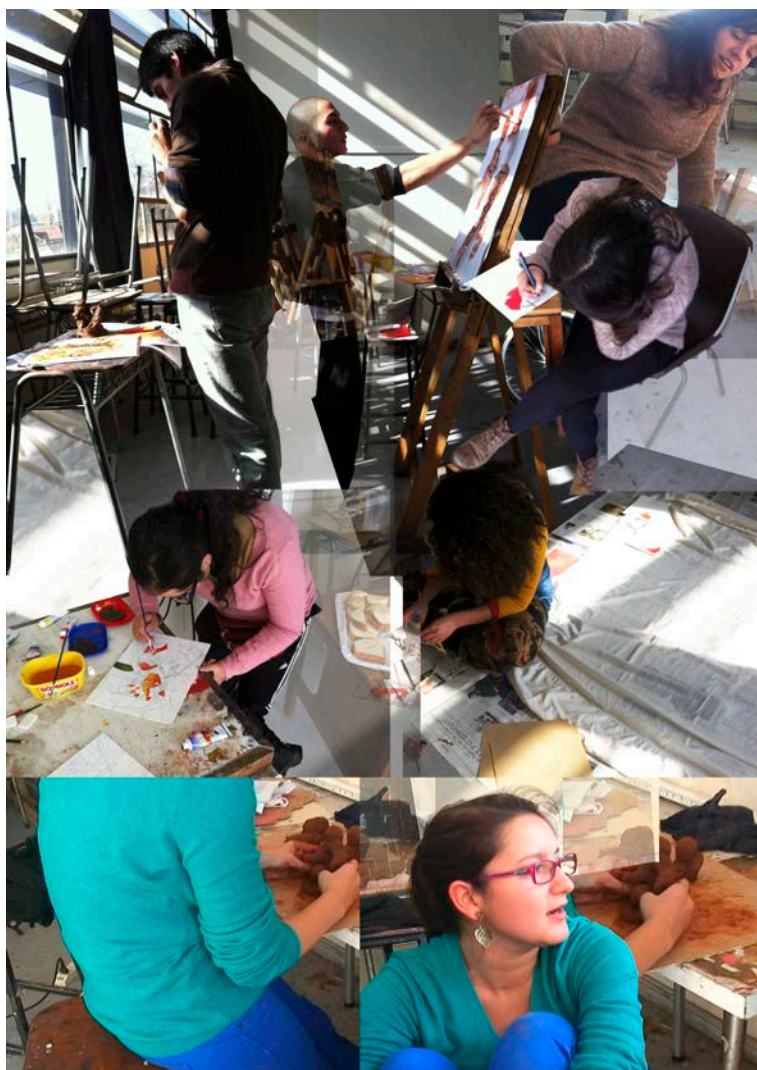


visualizar los diferentes modos de habitar los espacios y las arquitecturas donde se llevaron a cabo los dos focus group.

El ensamblaje de imágenes fue creado a partir de diferentes fotografías tomadas durante los encuentros (interiores de las aulas, colaboradores y acciones corporales), donde utilicé nuevamente las transparencias y la sobre posición de imágenes para mostrar cómo los espacios, lo humano y lo material se conectan entre sí y cómo se sitúan los cuerpos en esa relación. Como dije anteriormente, mi intención no es hacer una análisis de estas imágenes y mostrar que tipo de conocimientos aportan, sino ponerlas como otro camino para mostrar las construcciones corporales que puedan haber quedado excluidas en la escritura.



**Imagen 11. Ensamblaje de imágenes interpretativas.** Carrasco, S (2016). *Disposiciones corporales y relación con lo material*. Compuesto por fotografías tomadas durante el primer focus group (Junio 2014).



**Imagen 12. Ensamblaje de imágenes interpretativas.** Carrasco, S (2016). *Apropiación corporal del espacio físico y el aula.* Compuesto por fotografías tomadas en la estancia (Junio 2014).

#### *i.v. Recogida de documentación y material bibliográfico*

Finalmente realicé una recogida de documentación registrada en documentos formales como programas, calendarizaciones, informes, planificaciones, pautas de evaluación y archivos bibliográficos. El objetivo inicial era recoger esta información para poder contratar y visibilizar los tránsitos existentes entre el discurso oficial de la institución, las prácticas docentes y el cómo lo recibían/percibían los(as) estudiantes. Sin embargo, finalmente utilicé algunos de estos documentos para la elaboración del apartado sobre cómo nace el interés por el cuerpo y su enmarque local político y educativo para sustentar las decisiones de por qué escogí hacer esta investigación dentro de una institución universitaria en Chile.

Todas estas técnicas, hasta ahora detalladas, se enfocaron principalmente en rescatar y documentar los procesos formativos que estaban viviendo los ocho colaboradores en torno al cuerpo de una manera reflexiva. Es necesario recordar, como propone Fernando Hernández

(2013), que para poder poner en juego las relaciones pedagógicas institucionales que se están viviendo y a su vez visibilizarlas, la documentación y narración de este proceso debe vincularse a la reflexión y tiene que ir más allá de la mera descripción de la situación, no tan sólo mediante la contextualización constante de la información documentada y narrada, sino también dialogando con lo que emerge de ahí y dando cuenta de cada una de las decisiones que se van tomando.

La documentación y la narración de una investigación, tienen un propósito político, en la medida en que la autoría y su visibilización se convierten en una práctica de ciudadanía. En este sentido narramos y documentamos para que las cosas, los modos de relación -dentro y fuera de la universidad- cambien. (Hernández, 2013, p. 39)

En este ir más allá y en la búsqueda de reflexividad a partir de lo que los colaboradores me decían, decidí centrarme en aquellas narraciones que indicaban mayor riqueza de contenidos y de conceptos junto a un amplio abanico de opiniones y reflexiones en torno a los temas tratados. Por esta razón decidí centrarme en las experiencias recogidas a través de las entrevistas<sup>18</sup> y así poder enfocarme en lo particular y lo único de cada historia frente a la información más general recogida con las otras técnicas. Asimismo, como se expone en el libro *El estudio de caso: Teoría y práctica* de Helen Simons, cuando hablamos de historias, hablamos de metáforas que son parte del proceso del estudio de caso y de la narración de cada caso, teniendo en cuenta que “el estudio de caso documenta e interpreta la complejidad de esta experiencia en su contexto sociopolítico concreto” (2011, p. 15).

## **II. Investigar la experiencia**

Para Paolo Jedlowski (2008) la experiencia es un proceso que se realiza construyendo diversas capacidades situadas en el cruce de la esfera física y la psíquica que permanecen disponibles. En muchos sentidos esta experiencia es entendida como una memoria proyectiva, es decir, una memoria que se transforma en hipótesis de acción. En ella los acontecimientos se condensan y se genera una red de disposiciones que delimitan el campo de lo posible. Esta memoria es, ante todo, una memoria del cuerpo, la “incorporación de un saber realizada por el propio sujeto adquiriendo determinadas capacidades y no otras” (Jedlowski, 2008, p. 127).

Por su parte, el autor Gastón Bachelard (1974) concibe que la experiencia en la investigación ha sido un obstáculo epistemológico debido a que éste siempre se ha relacionado con la ausencia de razón, apegada al afecto, al interés personal, a lo abstracto y a lo poco racional.

---

<sup>18</sup> En el próximo apartado “preparación de entrevistas y preguntas: diseño e implicaciones”, se desarrollará ampliamente por qué decidí enfocarme en analizar sólo las entrevistas como técnica de recolección de datos.



Autoras como Elizabeth Ellsworth (2005) y Jennifer Gore (1996) han establecido que investigar la experiencia siempre ha causado un choque con el ámbito académico al no ser considerada como un modo de investigación válido para la Ciencia. Sin embargo, con la entrada de la mujer al mundo académico, público, profesional y científico se provocó un cambio de paradigma que puso en evidencia la necesidad de considerar la experiencia, lo particular, temporal, subjetivo y variable de las vivencias humanas (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Este cambio de paradigma se debió en parte a la entrada de las mujeres al mundo académico, pero también, porque se logró comprender que a través de nuestra forma de estar en el mundo y de nuestras experiencias es como podemos leer e interpretar lo que nos pasa, lo que nos rodea, nuestras interacciones con los demás y los discursos que otros comparten con nosotros.

En una línea similar, pero enfocados principalmente en el acto de ‘narrar la experiencia’, los autores Fernando Hernández y Montserrat Rifà (2011) proponen que la emergencia de la experiencia narrada y corporeizada como fuente de saber y conocimiento puede asociarse al giro narrativo y autobiográfico que comenzó a finales de los años setenta en las ciencias sociales. En este giro narrativo, diversos investigadores como Jerome Bruner, 1987; James Clifford y George Marcus, 1986; Geertz, 1989; entre otros, comenzaron a aplicar la idea de que la gente estructura su experiencia a través de historias y que nos constituimos en relatos no sólo en las operaciones mentales.

Por último, el autor Jordi Planella (2006) nos lleva hacia el ámbito corporal y nos invita a pensar que la experiencia y la narración de nuestros cuerpos es lo que nos lleva a entrar en contacto con los demás y, al mismo tiempo, nos diferencia del resto a través de aquello que nuestra corporeidad transmite, dice y construye mediante sus propios discursos. Llegando a la conclusión que no hay narrativa sin sujeto, sin experiencia y sin relación. Junto con esto, asegura que la enseñanza actúa como un molde dónde deben encajar los estudiantes e ignora que éstos tienen cuerpos con historia y experiencias que encierran conocimientos y saberes corporales, provocando que los estudiantes se perciban “más como una sucesión de una unidad que como a un conjunto de experiencias únicas e irrepetibles” (Schön, 1998:12).

Tomando en cuenta todas las ideas propuestas por estos(as) autores(as), apuesto por un rol de investigadora y docente que considere las subjetividades de las y los colaboradoras(es); que ponga atención a las pequeñas narrativas; y se centre en las construcciones singulares de relación que puedan establecerse a partir de ahí, con el fin de comprender qué significados se construyen y cómo se construyen mediante la experiencia de cada uno(a). Nuestro cuerpo,

como modo de ser en el mundo, representa la experiencia social y cultural ya que a través de él estamos presentes, experimentamos, vivenciamos el mundo y significamos lo vivido (Ruiz, 2010). Es por esto que traté de llevar a cabo una investigación cuya metodología tomara en cuenta los relatos y discursos de los colaboradores junto a los saberes que construían en su formación universitaria alrededor del cuerpo.

Tratar de rescatar la experiencia de los estudiantes, su relación e interpretación con el mundo y su actividad tanto fuera como dentro de la institución educativa, “es una postura epistemológica, metodológica y política que nos lleva a percibir los conocimientos adquiridos no desde el lado de las carencias” (Hernández, 2011, p. 8). Este proceso de entenderlos como agentes y no como víctimas (Esteban, 2004a) supone no ocultar sino mostrar y contextualizar las contradicciones y conflictos presentes en la investigación. En definitiva, la complejidad de las diferentes experiencias.

Intentar hacer un trabajo que tuviese en cuenta las corporeidades, subjetividades, experiencias, situaciones, historias y discursos en torno a las relaciones y saberes que establecían los colaboradores, tanto dentro como fuera del aula -incluso fuera de la institución educativa-, requirió mucha paciencia y diversas maneras de estar y escuchar a los estudiantes (Hernández, 2011). Esto fue muy complejo debido a mi inexperiencia como investigadora, pero a través del análisis y a lo largo de la escritura de la tesis he tratado de elaborar un ejercicio constante de reflexividad en torno a los diferentes relatos que me regalaron.

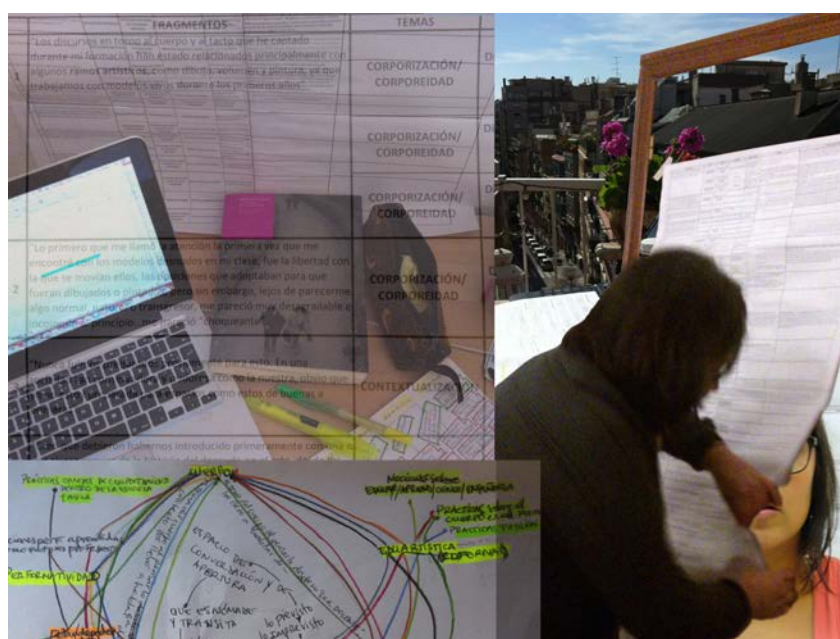
Michael Murray (1999) nos recuerda que las narraciones no son ideas propias que emergen de manera individual de cada sujeto, aún cuando lo parezcan. Son creaciones sociales construidas en relación, dentro de un contexto repleto de narraciones que hacemos nuestras y las aplicamos diariamente para relacionarnos. Desde aquí, también era necesario recordar que cada uno de los colaboradores actuaba como un conjunto de narrativas e imaginarios contruidos socialmente a partir de sus propias experiencias e historias pasadas dentro de un contexto social, cultural, religioso y político específico. Por tanto, la construcción de sus corporeidades, acciones performáticas, su modo de vestir, sus preferencias musicales, gustos artísticos, entre otros, estaban apoyados fuertemente en esta idea.

Hacer una investigación de este tipo significó adoptar un posicionamiento investigativo coherente con el territorio de la educación misma y de mi quehacer pedagógico: una experiencia personal que nunca es la misma, que no se puede controlar, que es subjetiva y desestabilizante pues depende siempre de un encuentro corporal con las personas y que necesita alimentarse e inspirarse en otras maneras de conocer, construir conocimientos, de

preguntarse y entender la realidad. Asimismo, implicó aceptar que *investigar significa transitar por una posición constante de no saber* (Hernández, 2011). A partir de aquí, se entiende la experiencia de investigar como la práctica de:

Conectar con la experiencia propia de ser docentes e investigadores, aceptando el vacío de no entender primero, de conectar de algún modo con algo que se ha vivido, de reconocer la experiencia de investigar como un movimiento interno que pasa por las vicisitudes de la pérdida y la desorientación. Es decir, aquella investigación que se pregunta y se repregunta, que se plantea como una búsqueda, como un rebuscar [re-search], no como un problema por solucionar, sino como un misterio de profundizar (Contreras y Pérez de Lara, 2010:17).

A continuación colocaré una imagen que representa cómo fue para mí la experiencia de investigar: un constante ir y venir que trascurrió en muchos escenarios diferentes y que se constituyó como un proceso de aprendizaje desde lo desconocido y lo inesperado. Al igual que las imágenes anteriores, este ensamblaje de fotografías fue creado para mostrar algunos momentos de mi proceso de investigación donde el cuerpo y lo material tuvieron un papel fundamental. El ensamblaje de imágenes fue creado a partir de diferentes fotografías tomadas durante mi proceso de escritura. Nuevamente, el recurso de la transparencia y la sobreposición de imágenes me ayudaron a crear la intención de desvelar, mediante la construcción de un ensamble donde los diferentes momentos y elementos interactúan entre sí. Si bien los momentos fueron numerosos, decidí utilizar estas imágenes pues representan lo que fue para mí este transitar, en especial, a partir del proceso de análisis y codificación. Un recorrido solitario e intenso, un diálogo íntimo entre las historias de las(os) colaboradoras(es) y yo.



**Imagen 13. Ensamblaje de imágenes interpretativas.** Carrasco, S (2016). *Proceso personal de investigación*. Compuesto por fotografías tomadas durante el proceso de categorización y escritura.

### III. Preparación de preguntas y entrevistas: Diseño e implicaciones

#### iii.i. ¿Por qué las entrevistas?

Decidí analizar los datos recogidos a partir de las entrevistas porque éstas funcionaron como la principal herramienta para obtener información a lo largo de la investigación en el campo. Como expliqué anteriormente, debido a la mayor riqueza de contenidos y de conceptos en torno a los temas tratados que emergieron de ahí. Además, al igual que en las observaciones directas, el diario de campo funcionó como principal registro de lo que no quedaba grabado en las entrevistas generando un amplio abanico de opiniones, reflexiones y reacciones. Para mí era fundamental plasmar todo lo que ocurría en la relación con los colaboradores y que no podía quedar registrado en la grabadora como los estados de ánimos, reacciones, miradas, gestos, modos de estar de cada cuerpo, por esta razón, tomar notas continuamente y de manera prácticamente inmediata después de acabar una entrevista era algo esencial. Junto con esto, a lo largo que desarrollaba la entrevista también iba tomando algunas notas si una respuesta o revelación me generaba un pensamiento determinado, dudas, sugerencias o resonancias con otros colaboradores.

La entrevista en profundidad me ayudó a generar datos exhaustivos y establecer una relación más íntima con los colaboradores, ya que se sentían cómodos para expresar sus pensamientos y sentimientos más íntimos. Esto es posible advertirlo en el capítulo de presentación de los colaboradores y en los ejemplos que citaré más adelante. Sin embargo, era necesario ir adaptando las entrevistas y conversaciones a cada uno de los colaboradores ya que las relaciones que podía establecer con unos u otros era totalmente diferente debido al grado de intimidad. También era necesario adaptarme a cada momento específico, estados de ánimo y requisitos. Entender nuestros encuentros como relaciones que se generaban dentro de su misma condición cambiante y fluida, encuentros que nunca eran lo mismo y que siempre nos sorprendían.

There is no single right way of interviewing, no single correct format that is appropriate for all situations, and no single way of wording questions that will always work. The particular situation, the needs of the interviewer, and the personal style of the interviewer all come together to create a unique situation for each interview. (Patton, 1980, p. 252)

Para Helen Simons (2011:71), la *entrevista en profundidad* tiene cuatro objetivos principales:

1. Documentar la opinión del entrevistado sobre el tema o, en palabras de Patton (1980), “averiguar qué hay en la mente del otro y qué piensa de ello” (p. 196).

2. La implicación activa y el aprendizaje del entrevistador y el entrevistado, favoreciendo la identificación y el análisis de los temas.
3. La flexibilidad inherente que la entrevista ofrece para cambiar de dirección y abordar temas emergentes, para sondear un tema o profundizar en una respuesta, y para entablar diálogo con los participantes.
4. El potencial de la entrevista de desvelar y representar sentimientos y sucesos inobservados e inobservables.

Es necesario estar alerta y entender que éste no es el único camino. Simplemente es el camino que yo decidí tomar pues este tipo de entrevistas me hacían sentir cómoda como investigadora. En este aspecto, los autores Robert Burgess, 1984; Steiner Kvale, 1996; Michael Patton, 1980 y Helen Simons, 1987 señalan que si bien el carácter informal y amigable de la entrevista a modo de conversación generalmente actúa como un intento por equilibrar la relación entre entrevistador y entrevistado, seguir un estilo conversacional en una entrevista también puede tener algunas desventajas; por ejemplo, no todos tenemos la capacidad de ser conversadores muy diestros (Denny, 1978) por lo tanto podemos vernos limitados en algunas circunstancias, y además, cuando se requiere profundizar un tema o una cuestión específica, la conversación en ocasiones no lo permite. Debido a esta última razón, yo preferí hacer entrevistas *semi- estructuradas* pero de respuestas abiertas y de desarrollo.

Aún cuando estas preguntas, como se podrá observar en el siguiente apartado titulado '*dificultades previas del diseño de preguntas*', no eran del todo abiertas, igualmente, los colaboradores solían desarrollar los temas de manera extendida desvelando en varias ocasiones mucho más de lo que se les estaba preguntando al conectar dichas interrogantes con sus experiencias previas. Cuando ellos espontáneamente entraban en otros temas que, podían o no conectarse con el problema de investigación, adoptaba un papel abierto y empático como entrevistadora frente a dichas derivas para que se sintieran a gusto de dialogar libremente. La mayoría de las veces esto ayudaba a desvelar temas inesperados, pero otras veces, era necesario volver a encaminarlos en la dirección de la tesis pues se escapaban mucho de la búsqueda inicial. Con todo, la situación de complicidad que se generó les dio el espacio de escucha que buscaban y la confianza para ir más allá de lo simplemente requerido.

A continuación colocaré algunos fragmentos de los(as) colaboradores(as) Patricio, Carla, Camila y Marieta donde se habla sobre nuestros encuentros y los espacios de conversación compartidos. La totalidad de relatos que fueron entregados después de finalizar la estancia en el campo, serán dispuestos al final de la tesis en el apartado de las '*aportaciones*'.

*“La dinámica de trabajo creada también fue genial, ya que todos ocupamos un espacio y lo habitábamos a nuestra manera, pero al momento de conversar todos éramos parte de lo mismo, de algo que se desarrollaba. Un número de organismos independientes que en la suma de sus trabajos y cuerpos abrieron propuestas nuevas”* (Extracto de la carta de Patricio).

*“Pero entre todos esos ‘a veces’ que, por suerte, son sólo momentos intermitentes que no denotan la totalidad de la experiencia, gané una noción clave que es muy necesaria para hacer e iniciar cualquier revolución: conocerme a mí misma (...) Primer semestre del dos mil catorce: La mejor venganza fue ser distinta. Amor para ti Sara hermosa <3”.* (Extracto carta de Carla)

*“Para mí fue una experiencia motivadora porque me consideraste, solicitaste mi ayuda y yo te acepté. Nunca me habían pedido ayuda para un estudio así y nunca pensé que mis experiencias podrían servir. Esta experiencia fue enriquecedora porque al hablar contigo pude no sólo verbalizar mi forma de pensar, ver y de relacionarme desde la corporalidad, sino también comenzar a entenderla de otra manera”.* (Extracto de la carta de Camila)

*“Esos encuentros fueron un conocimiento mutuo (...) fue interesante poder conocer otras perspectivas y teorías, pero también poder reflexionar sobre mi desempeño como docente y cómo quería que éste fuera en un futuro (...) también logre hacer un breve análisis sobre mi misma y cómo influyen mis vivencias pasadas en el modo en que me enfrente hoy al mundo. La verdad es que no sabía qué esperar cuando propusiste tu trabajo, sólo quise ayudar de alguna forma y no esperaba ningún tipo de retribución, pero me sorprendí frente a lo que lograba darme cuenta de mi misma en nuestras conversaciones y en la manera en cómo me hacía pensar eso”.* (Extracto de la carta de Marieta)

**Cita:** fragmentos de los relatos que me entregaron los colaboradores al acabar la experiencia total de la investigación (Julio-agosto 2014)

Dentro de las razones que creo que ayudaron a suscitar este clima de intimidad estuvo, primero, el hecho de asegurarles que las entrevistas serían completamente anónimas y que ese pacto estaría sustentado por la firma de un acuerdo de confiabilidad antes de comenzar el proceso de investigación. Lo segundo, fue presentarles las entrevistas como espacios de conversación donde ellos podían contestar lo que quisieran y lo que entendieran dentro de un ambiente relajado y distendido. Para esto, no sólo generé instancias de compartir mediante té, café y galletas, sino también ponía mucho énfasis en que no habían respuestas buenas ni malas porque lo que me interesaba era conocer sus propias experiencias y saberes en torno al tema. Una tercera razón, creo que puede ir relacionada con la cercanía que sentían algunos de los colaboradores conmigo debido a mi edad. Me veían más cercana a ellos que al resto de sus profesores. Ann Oakley (1981) sostiene que “finding out about people through interviewing is

best achieved when the relationship is non-hierarchical and when the interviewer is prepared to invest his or her own personal identity in the relationship” (p.41). En cuarto lugar (creo que esto es muy importante tenerlo en cuenta en cualquier investigación), está el respeto con el que los traté desde un primer momento, demostrándoles que ellos eran quienes me estaban ayudando y, por tanto, era yo quien me adaptaría a sus tiempos y disponibilidad. Junto con esto, la importancia de una escucha constante y de construir aprendizajes en relación.

A continuación expondré algunos trozos de entrevista para mostrar, brevemente, de qué manera surgían cuestiones personales a partir de interrogantes que iban enfocadas a temas específicos de la investigación. No obstante, tal como se puede distinguir, estos relatos igualmente se conectan con el tema del cuerpo.

Ejemplo 9 y 10: Los siguientes fragmentos se desprenden de la tercera ronda de entrevista de Marieta (22 años) y Rafael (24 años) correspondientemente. La pregunta formulada era: *¿concibes tu cuerpo como un espacio de resistencia y contestación frente a las prácticas de control por parte de las instituciones? o más bien ¿cómo un cuerpo dócil frente a éstas?*

**Marieta:** *mi cuerpo es más que nada dócil...dócil. Yo no trato de ir en contra de las reglas de la sociedad ni de expresarlo en mi cuerpo como sería ponerme una expansión, hacerme un tatuaje, raparme parte de la cabeza o quizás tener actitudes poco femeninas. Yo en ese sentido cedo mucho y trato de estar dentro de las normas. Eso es importante para mí.*

**Sara:** *¿y por qué crees que es importante para ti estar dentro de las normas?*

**Marieta:** *porque siento que mi educación ha sido así. Por ejemplo, para mí siempre ha estado mal visto, por mi educación familiar, que una mujer se vista con cosas muy cortas o muy llamativas. El ser “mujer”, el “concepto de femineidad” y el cómo “debe ser una mujer” me lo inculcaron desde chica, entonces me choca un poco todo lo que veo ahora que estoy en la U.*

*Mi papá tuvo siete mujeres...¡siete!...y era ultra machista, ¡ultra machista! Mi padre debe haber soñado con tener un hijo hombre porque andaba en moto y hacía un montón de cosas entretenidas, pero él nunca nos las enseñó, porque nosotras éramos mujeres. El legado se lo tenía que traspasar a un hombre, entonces eso hizo que nos negara ciertos conocimientos por el hecho de ser mujer: “¡No! tu eres mujer y tu hasta aquí no más puedes llegar”, a pesar de que igualmente me inculcaba ser libre, decidida, no quería niñas lloronas. Quería que yo fuese una mujer fuerte, pero una mujer. Él era el hombre protector que había en la casa”.*

**Sara:** *bueno Rafael, ahora, para ir terminando la entrevista, explícame si concibes tu cuerpo como espacio de resistencia o como un cuerpo dócil frente al poder institucional.*

**Rafael:** mira, cuando me preguntas eso, pienso en mi apariencia primero. Pienso en mi cuerpo y apariencia. Si lo miro así, andar con la ropa rota o dejarme el pelo largo no me hace ser rebelde o contestatario. Yo creo que soy reaccionario en cuanto apunto a mi entorno más cercano porque yo no saco nada con pregonar la igualdad, la lucha social y un millón de patrañas más que ocupan todos estos anarquistas “cochinos” para no trabajar y perder tiempo, si en mi casa hay problemas similares y no hago nada. Yo tengo dos hermanos y uno de ellos acaba de salir del colegio y lo único que le digo es: “búscate un trabajo, anda a trabajar. Consíguete el peor trabajo que pueda haber, un trabajo donde te paguen poco y te exploten harto porque eso te va a dar el carácter que el colegio nunca te dio”.

Esa es la forma que yo tengo de resistir a todo esto, inculcándoles a los que vienen después de mí, a los más cercanos, que las cosas no son como la pintan en el colegio. De hecho con mi “polola” (novia) tengo muchos conflictos en relación a esto porque me dice que soy súper fatalista y amargado, pero yo le digo: “anda a trabajar donde te paguen pésimo, donde te exploten trabajando todo el día y después me dices cómo es la sociedad. Y después pregúntate a ti misma cómo es tu vida en relación a la que tienen la mayoría de los chilenos”. Entonces ¿qué saco yo con ir a apalear un “paco” (policía) o ir a quemar lugares? Eso para mí no tiene ningún sentido, con eso no hago ningún daño. De hecho, con eso sólo genero gastos.

**Sara:** son resistencias entendidas de otras maneras, creo yo. Hay muchas formas de resistirse

**Rafael:** ¡es una estupidez!

**Sara:** se puede resistir o contestar de muchas formas. Lo que sí creo, es que el acto de resistir no necesariamente debe ir ligado a generar destrozos.

**Rafael:** por eso te digo, para mí no tiene ningún sentido ir a reclamar en grupo por todo lo que pasa, hacer marchas, protestar... Prefiero aportarle a quien tengo más cerca.

Ejemplo 11: El siguiente fragmento se desprende de la tercera ronda de entrevista de Montserrat (20 años). La pregunta que le había formulado inicialmente era: *¿qué piensas de la significación que puede tener la pedagogía formal chilena sobre la construcción de la heteronormatividad?*

**Sara:** De acuerdo, eso respecto a la escuela. Ahora vamos a tu formación universitaria ¿has visto que se lleven a cabo algunas prácticas heteronormativas aquí?

**Montserrat:** no, acá no he visto ninguna. De hecho para mí, todo fue muy extraño cuando llegué para acá porque venir de un colegio con esa base tan católica a una universidad donde prácticamente puedes hacer de todo, por decirlo de alguna forma, eso fue muy extraño. Pero



*para mi mamá fue ¡terrible! Fue terrible porque yo cambié mi concepción de vida totalmente y eso fue terrible para ella, que ya no sea católica...¡uffff!*

*Mi familia es muy católica y antes siempre iba a misa con ellos pero yo ya no voy a misa con ellos, ya no hay caso que me puedan meter a misa porque mi mente cambió, se abrió. Somos dos hermanos, mi hermano mayor y yo. Somos muy diferentes. Cuando niños él era súper desordenado y yo era la niña buena, entonces que yo ahora le diga que 'No' a mi mamá, que ya no quiero hacer algunas cosas y se lo argumente con razones válidas, para ella es terrible. Ahora todo se lo rebato. Estoy en esa etapa, aunque antes estaba peor. Para mi mamá es terrible.*

*Que mi mamá me diga: a mí me hubiese gustado que hubieses sido de otra forma, para mí es fuerte, me da pena. La he invitado para acá, a la universidad, a ver algunas exposiciones pero nunca ha querido venir. Sólo me acompañó a matricularme el primer año y ahora ya nunca más viene, ahora vengo con mi tía a matricularme.*

Estos ejemplos muestran cómo a partir de preguntas que van dirigidas a una temática específica, al plantearlas desde la propia experiencia y de una manera abierta, los entrevistados pueden derivarlas a cuestiones personales y opiniones muy potentes que pueden analizarse posteriormente y enriquecer los cuestionamientos iniciales. En estos tres casos en específico, ninguno de ellos se escapa de la problemática central del cuerpo.

### *iii.ii. Dificultades previas del diseño de preguntas*

Entrar al campo no consiste simplemente en adoptar una intención abierta y flexible como investigadora o mantenerse atenta a todo lo que suceda y con una actitud receptiva a todo lo nuevo con lo que no esperabas encontrarte, se requiere también de un rigor y disciplina en cuanto a diseño metodológico para saber cómo enfrentarte a todo de la mejor manera y así llevar a cabo una etapa productiva y consecuente con la postura ontológica, epistemológica y metodológica de la investigación. De aquí que uno de los momentos complejos de mi proceso de investigación haya sido enfrentarme al diseño previo de las diferentes preguntas de desarrollo que conformaban las entrevistas. El hecho de haber elaborado un marco teórico previo sobre el cuerpo y tener un manejo razonable de la literatura y algunos referentes, junto a mi inexperiencia como investigadora, me llevaron a elaborar un diseño inicial de preguntas muy específico y confuso.

Para lograr superar esa dificultad fue necesario releer y reelaborar las preguntas muchas veces, sin olvidar que el foco de la investigación estaba puesto en la singularidad y experiencia de los colaboradores y en la complejidad que significaba la inserción de cada relato dentro de unos contextos específicos. Aun así, una vez terminadas y analizadas las entrevistas, me di

cuenta que esas preguntas reformuladas seguían siendo muy complejas y que en algunos casos se dificultaba el entendimiento de ellas. A continuación, explicaré cómo fui elaborado, rediseñando y reestructurando el diseño de cada pregunta.

Mi propuesta inicial consistió en usar los cuatro temas principales de la investigación (*cuerpo, performatividad, ser docente y educación artística*) como estructura conceptual y como guía para las preguntas, dirigiendo la atención al problema de estudio y a la pregunta central. Estos cuatro temas fueron previamente recogidos del marco teórico y de la literatura que conforma el estado de la cuestión. A partir de ahí, esperaba poder advertir las historias, conflictos y relaciones que se podían entretener en la singularidad de cada caso pero considerando su contexto histórico, político y social.

Como expone Robert Stake (1999) “los temas no son simples y claros, sino que tienen una intrincada relación con contextos políticos, sociales, históricos y sobre todo personales” (p.26). Estos cuatro temas me sirvieron para orientar y organizar las preguntas de todas las entrevistas. Además, guiaron toda la investigación puesto que no sólo me sirvieron como guía en el momento previo de entrar al campo sino también durante el proceso de análisis, la codificación y categorización, la elaboración de mapas visuales y los primeros acercamientos de la tesis, manteniendo las historias de los colaboradores interrelacionadas. Estos temas principales que guiaron la investigación, emergieron de dos lugares diferentes. Primero, desde el marco teórico configurado por propuestas específicas provenientes de la teoría social contemporánea; y segundo, desde mi problema de estudio, pregunta central de investigación y preguntas secundarias, aportando las directrices necesarias para enfocar el estudio y lo que quería observar en el campo.

Como expliqué al inicio de la tesis, mi problema de estudio se centró en estudiar cómo un grupo de jóvenes iban construyendo sus corporeidades y acciones performáticas dentro su proceso formativo como futuros profesores de artes, enfocándome en la agencia que podían estar ejerciendo las prácticas y discursos pedagógicos sobre esas construcciones corporales. Desde aquí surgió la pregunta central de investigación y las preguntas secundarias ya dichas. Tomando en cuenta todo esto, elaboré el siguiente mapa conceptual (figura 8) como primer acercamiento para ordenar qué quería observar en el campo, qué tipo de evidencias me interesaba recoger y de qué manera.

Dentro de las primeras cuestiones generales que quería observar estaba el tránsito entre los discursos que se manejaban desde el currículo oficial de la institución, los discursos que manejaban los docentes formadores, la manera en que éstos los transmitían a sus estudiantes

y, finalmente, de qué manera los estudiantes los estaban recibiendo. Para poder observar este tránsito era necesario ver qué estaba sucediendo en los tres niveles diferentes: el macro, meso y micro. Cuando hablo de *nivel macro* me refiero a observar lo que está sucediendo a nivel institucional con los discursos oficiales entregados. A *nivel meso*, me refiero a lo que está sucediendo a nivel de aula: qué discursos están entregando los docentes a sus estudiantes y de qué manera los están entregando. Y finalmente, cuando hablo de *nivel micro*, me refiero específicamente a cada caso, es decir, qué estaban recibiendo los colaboradores y de qué manera.

Luego, en un segundo momento, quería advertir y analizar de qué manera los colaboradores se apropiaban o se resistían a los discursos y prácticas de enseñanzas. Para esto, mediante la observación directa y las entrevistas pretendía visibilizar qué tipos de agencias estaban marcando la construcción de los cuerpos y acciones performáticas de cada uno de ellos y ellas.

A continuación se grafica lo recientemente descrito y la relación inicial que establecí entre las cuatro dimensiones: *la corporal*; *la performativa*; *la formativa (desde la educación artística)* y *la dimensión ser docente de arte*. Sin embargo, a medida que fue avanzando la investigación, estas relaciones fueron enredándose y complejizándose.

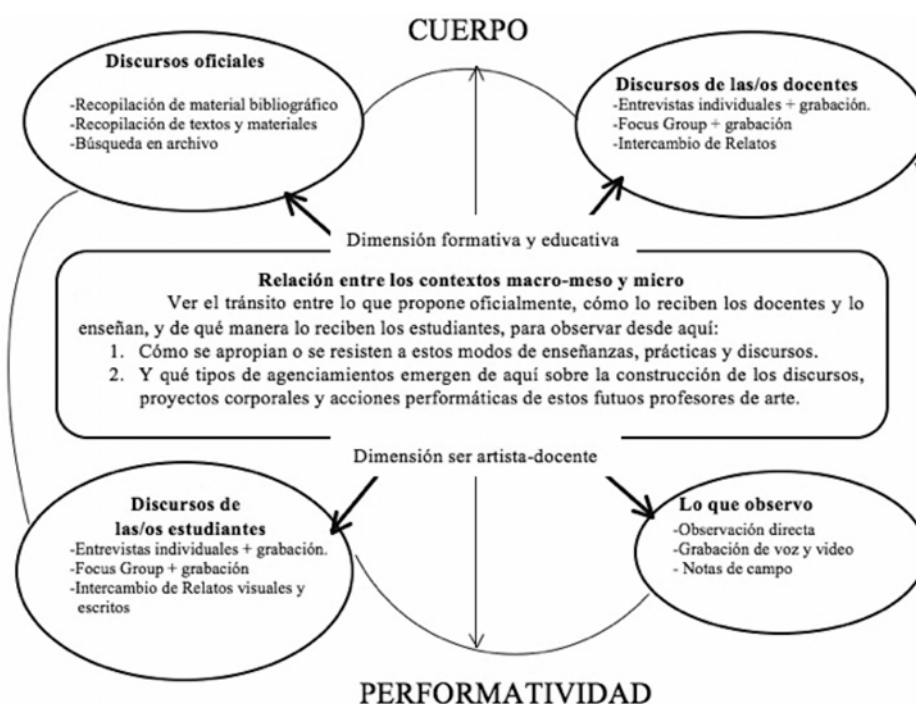


Figura 13. Carrasco, S. (2013). Mapa conceptual del primer acercamiento al campo.

Si bien este ‘posible’ primer acercamiento al campo se fue modificando a lo largo de la investigación, inicialmente, me ayudó a determinar que *cuerpo*, *performatividad*, *ser docente* y *educación artística* serían los cuatro grandes temas que finalmente utilizaría. Asimismo, me

ayudó a decidir desde dónde enfocaría la investigación y cómo organizaría la entrada al campo, las observaciones directas y las entrevistas.

Ahora bien, es importante recalcar que, independiente del establecimiento de dichos *temas éticos* (Stake, 1999) que aporté de manera exterior al estudio de los casos, durante el trabajo de campo y la realización de las entrevistas emergió otro tema que Stake denominaría como *tema émico*, ya que emerge desde los propios casos estudiados, es decir, desde dentro. Es importante recordar que, tal como propone este autor, “en un proyecto de investigación cualitativa, los temas aparecen, crecen y mueren” (1999:29). También es posible que a veces no encajen dentro de la investigación o que requieran de una reformulación. En el caso de mi investigación, a partir del análisis de datos, emergió de manera inductiva un quinto tema: el contexto<sup>19</sup>.

Cuando las preguntas de las entrevistas se elaboran en torno a temas conceptuales y al marco teórico de una investigación, se puede correr el riesgo, como en mi caso, de generar preguntas demasiado complejas si se desconoce cómo diseñarlas de manera adecuada. En el siguiente apartado desarrollaré algunas de las decisiones tomadas sobre la elaboración de preguntas, explicando cómo y desde dónde surgen la totalidad de ellas.

### *iii.iii. Decisiones de diseño y preparación de las preguntas temáticas*

Luego de tener claro cuáles serían los temas principales y definitivos que orientarían la investigación, fui elaborando y organizando las primeras *preguntas informativas generales* (Stake, 1999) para poder comenzar a describir los aspectos más importantes que quería destacar dentro de estas cuatro grandes dimensiones. Además, decidir qué observaría en el campo, o por lo menos, una primera idea sobre esto.

La elaboración de estas preguntas generales y su ordenamiento por temas, desplegado en la siguiente tabla, me facilitaron el proceso de análisis de evidencia ya que actuó como una primera estructura o guía conceptual subordinada a dichos temas.

PREGUNTAS GENERALES (LO QUE QUERÍA OBSERVAR)	
I.	CUERPO
	Principales discursos del cuerpo ¿Cómo se habla del cuerpo y del tacto dentro de la formación? Observar qué mecanismos se activan en la universidad. Discursos aprendidos Patrones patriarcales aprendidos Relaciones de poder y poder/género

<sup>19</sup> Para mayor información de cómo emergen los datos, ver capítulo 4 ‘El proceso de codificación, categorización y análisis de las entrevistas’.

<b>II.</b>	<b>PERFORMATIVIDAD</b>
	Gestos repetitivos Rituales de inicio de carrera y de curso. Discursos aprendidos Patrones patriarcales aprendidos Performatividad y educación
<b>III.</b>	<b>EDUCACIÓN ARTÍSTICA</b>
	Prácticas naturalizadas que llevan a cabo tanto profesoras/es como estudiantes Análisis de la documentación que se utiliza en la formación ¿Qué es lo que se enseñaba? ¿Qué es lo que se enseña? ¿Por qué aún se sigue enseñado con esos libros y referentes? Teoría y currículo de la carrera ¿Cómo se visualizan ambas especialidades de la carrera (artístico/pedagógica)? ¿roles excluyentes entre sí o vinculados de manera complementaria?
<b>IV.</b>	<b>SER DOCENTE</b>
	Disfraces, papeles y roles Observar cómo actúa el/la profesor/a en sus diversos papeles. ¿Cómo se habla de el/la alumno/a? Discursos aprendidos Patrones patriarcales aprendidos Cómo se está aprendiendo a ser docentes de arte

**Tabla 1.** Carrasco, S. (2013). *Ordenamiento de preguntas generales por temas.*

A partir de estas preguntas generales fueron surgiendo las primeras propuestas de preguntas temáticas y específicas que, como anuncié más arriba, inicialmente fueron muy específicas, su redacción era compleja y requirieron de varias reformulaciones antes de ser las definitivas. Como se puede observar en la siguiente tabla, “el tema se convirtió en el centro de atención ignorando temporalmente muchos aspectos del caso” (Stake,1999:32), de ahí su complejidad.

	PREGUNTAS TEMÁTICAS
	<b>I. CUERPO</b> (en la educación)
1.	<i>¿Cómo observas que actúan tus docentes en relación a su propio cuerpo, en relación a tu propio cuerpo y al del resto de tus compañeros?</i>
2.	<i>¿En qué medida crees tú que esta formación docente universitaria fomenta el discurso del cuerpo en la educación? ¿Cuál es el impacto que esto tiene? Y ¿por qué crees que sucede esto?</i>
3.	<i>¿Crees que la educación, que recibimos a lo largo de los años, tiene significación sobre la construcción de nuestras corporeidades como estudiantes y futuros profesores? ¿De qué manera?</i>
4.	<i>¿Crees que la pedagogía formal chilena, se puede considerar como formadora de cuerpos heteronormativos? ¿Por qué? y ¿De qué manera (a través de que elementos o prácticas)?</i>
5.	<i>¿Concibes tu cuerpo como un espacio de resistencia y contestación? o más bien ¿cómo un cuerpo dócil que fácilmente puede ser controlado a través de diversas prácticas de poder, control y vigilancia por parte de las instituciones? ¿Por qué? ¿Podrías darme algunos ejemplos?</i>
6.	<i>¿Podrías definir esta institución universitaria y el departamento de artes en tres características relativas a lo corporal?</i>

	<b>II. PERFORMATIVIDAD (en la educación)</b>
7.	<i>¿Crees que has adquirido algunas acciones corporales repetitivas (performáticas) y preestablecidas, durante estos años dentro de tu aprendizaje? ¿Podrías darme algunos ejemplos?</i>
8.	<i>Hay autores/as que plantean que es el estudiante quien debe construir su propio proyecto corporal dentro del proceso educativo y, por tanto, es él/ella quien debe construir el conocimiento desde sus corporalidades y experiencias, en relación con los demás. ¿Qué entiendes con esto? ¿Crees que es posible llevar a cabo una idea así dentro de las escuelas y/o universidades chilenas? ¿Qué prácticas educativas crees que se pueden llevar a cabo para esto?</i>
9.	<i>¿Crees que pueden existir cambios en la educación, si nosotros como profesores/as no concebimos el proceso de enseñanza-aprendizaje como una relación educativa en primera persona y dónde se considere la experiencia y el cuerpo de cada estudiante como un territorio desde dónde se puede construir el conocimiento? ¿Por qué?</i>
	<b>III. EDUCACIÓN ARTÍSTICA (formación)</b>
10.	<i>¿Cuáles son los discursos en torno al cuerpo y al tacto que tú has captado durante tu formación artística pedagógica en este departamento?</i>
11.	<i>¿Crees que se habla del cuerpo y del tacto como herramientas “positivas” dentro de la educación y de su uso dentro del aula? ¿Por qué? ¿Qué entiendes por positivas?</i>
12.	<i>¿Consideras tú que algún(a) docente del Departamento, le da más importancia al cuerpo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que otros? ¿A través de qué ejemplos lo notas (tanto prácticos como discursivos)?</i>
13.	<i>¿Qué tipo de mecanismos y discursos crees que se pueden activar en torno al cuerpo dentro de esta formación?</i>
14.	<i>¿Cómo crees que se podrían convertir algunos escenarios tradicionales de aprendizaje, en espacios que faciliten a los/as estudiantes a construir conocimientos desde su propia corporeidad y experiencias? ¿Desde dónde crees que se podrían activar estas prácticas?</i>
15.	<i>¿Definirías los referentes utilizados, en las diferentes asignaturas, como bibliografía contemporánea? ¿Por qué? ¿Podrías darme algunos ejemplos de esos referentes?</i>
16.	<i>¿Qué tipo de conocimientos crees que se ven privilegiados en el currículo de la carrera? ¿A qué intereses crees tú que responde el currículo? ¿quién es escuchado y quién es ignorado?</i>
	<b>IV. SER DOCENTE (formación)</b>
17.	<i>¿Crees que existe alguna distancia o semejanza entre los discursos utilizados dentro de la formación que recibes y los(as) docentes que los enseñan? ¿Por qué? ¿Dónde crees que está esa distancia, diferencia o esa similitud? ¿Podrías darme algunos ejemplos?</i>
18.	<i>¿Cuáles son los discursos que tu captas en relación a cómo se habla de el/la alumno/a y del profesor(a) dentro de esta formación?</i>
19.	<i>¿De qué manera crees que los discursos y las prácticas pedagógicas dentro de tu formación como futuro profesor/a de arte, en las diversas asignaturas que has tenido hasta ahora, han agenciado sobre la construcción de tu corporeidad?</i>
20.	<i>¿Crees que podemos incitar y a la vez facilitar a que los/as alumnos/as tengan una relación protagónica con el conocimiento, si como profesores/as no los estimulamos a partir de su propia experiencia y saberes previos? ¿Por qué?</i>
21.	<i>¿Qué relaciones de poder y de género puedes observar dentro de tu proceso de formación universitaria?</i>

**Tabla 2.** Carrasco, S. (2014). *Primeros acercamiento a las preguntas temáticas.*

Los objetivos principales que me había propuesto para las entrevistas eran, por un lado, conseguir centrarme en las experiencias de los(as) colaboradores(as) y las múltiples relaciones que se generan con el contexto, como propone Uwe Flick (2011), pretendiendo acercarme al mundo de *afuera* para entenderlo, describirlo y explicarlo desde *dentro*. Y por otro lado, evitar respuestas breves de sí y no por parte de los colaboradores. A partir de aquí las preguntas debieron ser redactadas para poder ser de desarrollo y realizar entrevistas en profundidad. Para esto rediseñé y reformulé su contenido destacando las ideas principales presentes en cada una de ellas. Luego las reordené por *tema* y por *sentido de la pregunta* (qué harías; qué piensas; cómo te posicionas). Este ordenamiento sobre el sentido de la pregunta lo hice en un principio cuando pensaba que desarrollaría los casos de manera independiente uno del otro y, por tanto, me servirían para organizar sus posicionamientos y propuestas. Sin embargo, debido a cuestiones que serán explicadas en los siguientes capítulos, esto finalmente no tuvo sentido cuando los casos se pensaron desde otro lugar.

Finalmente, elaboré la siguiente tabla para disponer las preguntas, marcar los **conceptos más relevantes** y tener en cuenta las preguntas principales y *complementarias*. El fin de las preguntas complementarias era ayudar a la profundización de un tema a través de frases como: *por qué, de qué manera, podrías darme un ejemplo, a través de qué, crees que es posible*. Esto lo utilizaba especialmente cuando necesitaba que un colaborador desarrollara más una respuesta.

	TEMAS			
	CUERPO	PERFORMATIVIDAD	EDUCACIÓN ARTÍSTICA	SER DOCENTE
QUÉ HARÍAS			¿Qué tipo de <b>mecanismos</b> y <b>discursos</b> crees que se pueden activar en torno al <b>cuerpo</b> dentro de esta formación?	¿Crees que podemos incitar y a la vez facilitar a que las/os alumnas/os tengan una <b>relación protagónica</b> con el conocimiento, si como profesores/as no los estimulamos a partir de su propia <b>experiencia</b> y saberes previos? ¿Por qué?
			¿Cómo crees que se podrían convertir algunos <b>escenarios tradicionales de aprendizaje</b> , en espacios que faciliten a los/as estudiantes a <b>construir conocimientos desde su propia corporeidad</b> y experiencias? ¿Desde dónde crees que se podrían activar estas prácticas?	
	¿Cómo observas que actúan tus docentes en relación a su propio cuerpo, en relación a tu propio cuerpo y al del resto de tus compañeros?		¿Cuáles son los discursos en torno al <b>cuerpo</b> y al <b>tacto</b> que tú has captado durante tu <b>formación artística pedagógica</b> en este departamento?	¿Cuáles son los discursos que tu captas en relación a <b>cómo se habla de el/la alumno/a y del profesor(a)</b> dentro de esta formación?

QUÉ PIENSAS	¿En qué medida crees tú que esta formación docente universitaria <b>fomenta el discurso del cuerpo</b> en la educación? ¿Cuál es el <b>impacto</b> que esto tiene? Y ¿por qué crees que sucede esto?		¿Crees que se habla del cuerpo y del tacto como <b>herramientas “positivas”</b> dentro de la educación y de su uso dentro del aula? ¿Por qué? ¿Qué entiendes por positivas?	¿De qué manera crees que los discursos y las prácticas pedagógicas dentro de tu formación como futuro profesor/a de arte, en las diversas asignaturas que has tenido hasta ahora, han agenciado sobre la construcción de tu corporeidad?
	¿Crees que la educación, que recibimos a lo largo de los años, tiene <b>significación sobre la construcción de nuestras corporeidades</b> como estudiantes y futuros profesores? ¿De qué manera?		¿Consideras tú que algún(a) docente del Departamento, le da más importancia al cuerpo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que otros? ¿A través de qué ejemplos?	¿Qué <b>relaciones de poder y de género</b> puedes observar dentro de tu proceso de formación universitaria?
	¿Crees que la pedagogía formal chilena, se puede considerar como formadora de cuerpos <b>heteronormativos</b> ? ¿Por qué? y ¿De qué manera (A través de qué elementos o prácticas lo identificas)?		¿Qué tipo de <b>conocimientos</b> crees que se ven privilegiados en el <b>currículo</b> de la carrera? ¿A qué intereses crees tú que responde el currículo? ¿quién es escuchado y quién ignorado?	
	¿Podrías definir esta institución universitaria y el departamento de artes en tres características relativas a lo corporal?			
CÓMO TE POSICIONAS	¿Concibes tu cuerpo como un espacio de <b>resistencia y contestación</b> ? o más bien ¿cómo un cuerpo <b>dócil</b> que fácilmente puede ser controlado a través de diversas prácticas de poder, control y vigilancia por parte de las instituciones (políticas, educativas, etc.)? ¿Por qué? ¿Podrías darme ejemplos?	¿Crees que has adquirido algunas <b>acciones corporales repetitivas (performativas)</b> y preestablecidas, durante estos años dentro de tu aprendizaje? ¿Podrías darme algunos ejemplos?	¿Definirías los referentes utilizados, en las diferentes asignaturas, como bibliografía contemporánea? ¿Por qué? ¿Podrías darme algunos ejemplos de esos referentes?	¿Adviertes alguna distancia o semejanza entre los discursos utilizados dentro de la formación que recibes y los(as) docentes que los enseñan? ¿Por qué? ¿Podrías darme algunos ejemplos?
		Hay autores/as que plantean que es <b>el estudiante quien debe construir su propio proyecto corporal</b> dentro del proceso educativo y, por tanto, es él/ella quien debe construir el conocimiento desde sus corporalidades y experiencias, en relación con los demás. ¿Qué entiendes con esto? ¿Crees que es posible llevar a cabo una idea así dentro de las escuelas y/o universidades chilenas? ¿Qué prácticas educativas crees que se pueden llevar a cabo para desarrollar dicha idea?		
		¿Crees que pueden existir cambios en la educación, si nosotros como profesores/as no concebimos <b>el proceso de enseñanza-aprendizaje como una relación educativa en primera persona</b> y dónde se considere la experiencia y el cuerpo de cada estudiante como un territorio desde dónde se puede construir el conocimiento? ¿Por qué?		

Tabla 3. Carrasco, S. (2014). Segundo ordenamiento preguntas temáticas.

Una vez terminado este ordenamiento, algunas cuestiones se desecharon por su complejidad o se reformularon las preguntas por ser muy similares entre sí. Algunas preguntas complementarias se transformaron en preguntas principales. Al rediseñar y reelaborar las



preguntas temáticas, el sentido de éstas también cambió y por tanto también tuvo que ser modificado. Luego de esta 'limpieza', modifiqué la redacción de todas las preguntas, y el resultado final fueron veintidós *preguntas temáticas principales* (Stake, 1999) de desarrollo y algunas *preguntas añadidas* que se presentan a continuación. Al igual que en pasos anteriores, éstas también fueron ordenadas por tema y por sentido de la pregunta.

## I. CUERPO

### QUÉ PIENSAS

1. ¿Cómo actúan tus profesores en relación al contacto corporal, tanto con sus pares como con ustedes los estudiantes?
2. ¿De qué manera crees que la formación que recibes en la carrera fomenta el uso del cuerpo dentro de la educación artística?
3. ¿Qué impactos crees que tiene la presencia o ausencia del cuerpo dentro del currículo educativo?

#### 3.1 ¿Por qué?

4. ¿De qué modo crees que la educación que recibimos a lo largo de nuestra vida tiene significación sobre la construcción de nuestras corporeidades?

#### 4.1 ¿De qué manera?

5. ¿Qué piensas de la significación que puede tener la pedagogía formal chilena sobre la construcción de la heteronormatividad?

#### 5.1 ¿Por qué? ¿A través de qué elementos o prácticas lo identificas?

6. Define, en relación a lo corporal, esta institución y el departamento de artes.

### CÓMO TE POSICIONAS

7. Explícame si concibes tu cuerpo como espacio de resistencia o como un cuerpo dócil frente al poder institucional.

#### 7.1 ¿Por qué? ¿Podrías darme algunos ejemplos?

## II. PERFORMATIVIDAD

### QUÉ PIENSAS

8. ¿Podrías describirme qué acciones/prácticas corporales repetitivas has adquirido durante tu formación como profesora de artes?

### QUÉ HARÍAS

9. ¿Cómo crees que se podría implementar un modelo de aprendizaje donde el estudiante sea el protagonista en la creación de su proyecto corporal?

#### 9.1 ¿Crees que es posible llevar a cabo una idea así dentro de la educación formal?

### CÓMO TE POSICIONAS

10. ¿Por qué crees que sea importante considerar la experiencia previa de los estudiantes y su presencia en primera persona dentro del proceso educativo?

10.1 ¿Crees que pueden existir cambios en la educación si esto no se toma en cuenta? ¿Por qué?

### III. EDUCACIÓN ARTÍSTICA

#### QUÉ HARÍAS

11. ¿Qué tipo de estrategias en torno al cuerpo crees que es posible activar dentro de tu formación como docentes?

#### QUÉ PIENSAS

12. ¿Qué tipo de discursos en torno al cuerpo has captado durante tu formación artística-pedagógica dentro de la carrera?

#### CÓMO TE POSICIONAS

13. ¿Por qué crees que se habla del cuerpo como una herramienta “positiva” dentro de la formación?

13.1 ¿Qué entiendes por herramienta positiva?

#### QUÉ PIENSAS

14. Relátame una experiencia de algún profesor de la carrera que, a tu juicio, le de más importancia al uso del cuerpo dentro del proceso de aprendizaje.

14.1 ¿Por qué? ¿Podrías darme algunos ejemplos?

15. ¿Qué tipo de conocimientos se ven privilegiados en el currículo de la carrera?

15.1 ¿Por qué?

16. ¿A qué intereses crees que responde el currículo de la carrera?

16.1 ¿Por qué?

17. ¿Quién es ignorado y quién es escuchado dentro del currículo de la carrera?

17.1 ¿Por qué crees que pasa esto?

18. Háblame de los referentes bibliográficos que utilizan en las diversas asignaturas. ¿La definirías como bibliografía contemporánea y por qué?

### IV. SER DOCENTE

#### QUÉ HARÍAS

19. ¿De qué manera crees que como profesores podemos facilitar a que el alumno tenga una relación protagónica con el conocimiento y estimularlo desde sus propias experiencias?

#### QUÉ PIENSAS

20. ¿Cómo se habla del rol del profesor y del estudiante dentro de la formación que recibes?

21. ¿De qué manera crees que los discursos y prácticas dentro de tu formación han estado presentes en la construcción de tu corporeidad?

21.1 ¿Por qué? ¿Podrías darme algún ejemplo?

22. ¿Qué relaciones de poder y género has observado dentro de tu formación?

22.1 ¿A través de qué acciones las podrías identificar?

Las preguntas escritas en *cursiva*, denominadas como *preguntas añadidas*, no aparecen en la tabla final de preguntas que expongo a continuación, ya que como dije anteriormente, sólo me sirvieron como guía al momento de llevar a cabo las entrevistas y como detonador para profundizar más sobre un tema.

Es importante aclarar que todos los ordenamientos y tablas que he ido revelando a lo largo de este capítulo sólo fueron de uso personal y los utilicé para organizarme como investigadora. Sin embargo, como lo expliqué al inicio de la tesis, decido compartirlos en el relato final para que el lector pueda comprender mi proceso y las decisiones tomadas hasta el final.

<b>SENTIDO</b>	<b>CUERPO</b>
<i>QUÉ PIENSAS</i>	¿Cómo actúan tus profesores en relación al contacto corporal, tanto con sus pares como con ustedes los estudiantes?
<i>QUÉ PIENSAS</i>	¿De qué manera crees que la formación que recibes en la carrera fomenta el uso del cuerpo dentro de la educación artística?
<i>QUÉ PIENSAS</i>	¿Qué impactos crees que tiene la presencia o ausencia del cuerpo dentro del currículo educativo?
<i>QUÉ PIENSAS</i>	¿De qué modo crees que la educación que recibimos a lo largo de nuestra vida tiene significación sobre la construcción de nuestras corporeidades?
<i>QUÉ PIENSAS</i>	¿Qué piensas de la significación que puede tener la pedagogía formal chilena sobre la construcción de la heteronormatividad?
<i>QUÉ PIENSAS</i>	Define, en relación a lo corporal, esta institución y el departamento de artes.
<i>CÓMO TE POSICIONAS</i>	Explícame si concibes tu cuerpo como espacio de resistencia o como un cuerpo dócil frente al poder institucional.
<b>SENTIDO</b>	<b>PERFORMATIVIDAD</b>
<i>QUÉ PIENSAS</i>	¿Podrías describirme qué acciones/prácticas corporales repetitivas has adquirido durante tu formación como profesor/a de artes?
<i>QUÉ HARÍAS</i>	¿Cómo crees que se podría implementar un modelo de aprendizaje donde el estudiante sea el protagonista en la creación de su proyecto corporal?
<i>CÓMO TE POSICIONAS</i>	¿Por qué crees que sea importante considerar la experiencia previa de los estudiantes y su presencia en primera persona dentro del proceso educativo?
<b>SENTIDO</b>	<b>EDUCACIÓN ARTÍSTICA</b>
<i>QUÉ HARÍAS</i>	¿Qué tipo de estrategias en torno al cuerpo crees que es posible activar dentro de tu formación como docentes?
<i>QUÉ PIENSAS</i>	¿Qué tipo de discursos en torno al cuerpo has captado durante tu formación artística-pedagógica dentro de la carrera?

<i>CÓMO TE POSICIONAS</i>	¿Por qué crees que se habla del cuerpo como una herramienta “positiva” dentro de la formación?
<i>QUÉ PIENSAS</i>	Relátame una experiencia de algún profesor de la carrera que, a tu juicio, le de más importancia al uso del cuerpo dentro del proceso de aprendizaje.
<i>QUÉ PIENSAS</i>	¿Qué tipo de conocimientos se ven privilegiados en el currículo de la carrera?
<i>QUÉ PIENSAS</i>	¿A qué intereses crees que responde el currículo de la carrera?
<i>QUÉ PIENSAS</i>	¿Quién es ignorado y quién es escuchado dentro del currículo de la carrera?
<i>QUÉ PIENSAS</i>	Háblame de los referentes bibliográficos que utilizan en las diversas asignaturas. ¿La definirías como bibliografía contemporánea y por qué?
<b>SENTIDO</b>	<b>SER DOCENTE</b>
<i>QUÉ HARÍAS</i>	¿De qué manera crees que como profesores podemos facilitar a que el alumno tenga una relación protagónica con el conocimiento y estimularlo desde sus propias experiencias?
<i>QUÉ PIENSAS</i>	¿Cómo se habla del rol del profesor y del estudiante dentro de la formación que recibes?
<i>QUÉ PIENSAS</i>	¿De qué manera crees que los discursos y prácticas dentro de tu formación han estado presentes en la construcción de tu corporeidad?
<i>QUÉ PIENSAS</i>	¿Qué relaciones de poder y género has observado dentro de tu formación?

**Tabla 4.** Carrasco, S. (2015). *Diseño final de preguntas para las entrevistas de desarrollo.*

#### iii.iv. Preparación y diseño de las entrevistas.

La conversación es un modo básico de interacción humana y mediante las conversaciones conocemos a otras personas, sus experiencias, temores, vivencias y deseos. En el área de las ciencias sociales las entrevistas como conversaciones han sido una forma habitual de obtener conocimiento sistemático desde hace años. Sin embargo, en una entrevista de investigación cualitativa el objetivo es construir conocimiento a través de esa interacción. El sociólogo Miguel Valles (2009), bajo la expresión ‘*técnicas de conversación*’, organiza la presentación de una variedad de técnicas cualitativas de entrevistas: ‘*en profundidad*’, ‘*biográficas*’ y ‘*en grupo*’. Todas ellas, como técnicas de conversación, advierten la existencia de un sustrato común: *las entrevistas en profundidad*. Valles afirma que las diferentes formas de conversación que puede mantener el investigador en su papel de observador participante dentro del campo pueden considerarse formas de entrevistas.

En el campo, el investigador considera toda conversación entre él y otros como formas de entrevista... El investigador encuentra innumerables ocasiones -dentro y fuera de escena, en ascensores, pasillos, comedores incluso en las calles- para hacer preguntas sobre cosas vistas y

óidas... las conversaciones pueden durar sólo unos pocos segundos o minutos, pero pueden conducir a oportunidades de sesiones más extensas (Schatzman & Strauss, 1973:71)

Sin embargo, en esa relación entre la entrevista y la conversación común, autores como Theodore Caplow (1956), Norman Denzin (1979), Steinar Kvale (2011), Herbert Rubin e Irene Rubin (1995) han manifestado el juego de semejanzas y diferencias que puede haber entre ellas. Por su parte, Norman Denzin desde la obra de Erving Goffman (*Encounters*), indica que las entrevistas tienden a adoptar la forma de conversaciones por su condición de ‘encuentros’ regidos por algunas reglas de interacción. Por su parte, Theodore Caplow (1956) asegura que si bien la entrevista es similar a la conversación ambas son muy diferentes en su desarrollo y funcionamiento ya que la participación del entrevistado y del entrevistador cuenta con roles explícitos. Asimismo, Steinar Kvale (2011) afirma que la entrevista tiene una estructura y un propósito determinado que lo diferencia de un intercambio espontáneo o de una conversación cotidiana, ya que la entrevista de investigación cualitativa es un lugar donde se construye conocimientos basándose en la escucha y en un interrogatorio cuidadoso previamente planeado.

Rob Millar, Valerie Crute y Owen Hargie (1992) defienden la entrevista de investigación (*research interview*), enfocando su campo de utilización a las ciencias sociales como una técnica de obtención de información relevante para los objetivos de un estudio ya que ésta puede adoptar formatos y estilos variables. Dentro de estos diversos estilos y formatos, encontramos las llamadas *entrevistas en profundidad* (Banaka, 1971). Dentro de estas entrevistas en profundidad orientadas al estudio de la vida social, existe una gran variedad y, dependiendo del autor, recibe nombres y clasificaciones diferentes. Por su parte, el autor Miguel Valles (2009) realiza una larga lista de referencias, entre las que destacan: la ‘*entrevista focalizada*’ o ‘*focused interview*’ (Merton, Fiske y Kendall, 1956; Merton y Kendall, 1956); ‘*entrevista estandarizada no programada*’ (Denzin 1970); ‘*entrevista no estandarizada*’ (Denzin 1970; Richardson, Dohrenwend y Klein, 1965; Gorden, 1975) ‘*entrevista especializada y a elites*’ (Dexter, 1970); ‘*entrevista biográfica*’ (Levinson y otros, 1978); ‘*entrevista intensiva*’ (Brenner, 1985); ‘*entrevista individual abierta semidirectiva*’ (Ortí, 1989); ‘*entrevista larga*’ (McCracken, 1988), entre otras.

A partir de estas clasificaciones retomé la noción de ‘*entrevista estandarizada*’ desde Norman Denzin (1970) y Michael Patton (2002) para reformularla y tratar de ubicar de manera movable e indeterminada el tipo de entrevistas que realicé. Finalmente, decidí llamarlas <<entrevistas estandarizadas ‘en parte programadas’ de respuestas abiertas>>. Llegué a esta clasificación final a partir de las distinciones y referentes que revelaré a continuación.

Siguiendo el concepto de entrevistas estandarizadas de Denzin (1970), quien las dividió en *entrevistas estandarizadas programadas* y *no programadas*, decidí hacer una adaptación en la cual ambas se combinaban, pues los supuestos que sirven de base a estas definiciones no siempre se cumplían de manera única y exclusiva. Cuando indico que fueron '*en parte programadas*' me refiero a que, si bien el autor propone que las entrevistas estandarizadas programadas tienen que tener preguntas exactamente iguales y comparables entre sí -de manera que las variaciones entre las respuestas puedan atribuirse a cada sujeto y no al instrumento-, el estímulo y el lenguaje que debía utilizar con cada colaborador cambiaba al momento de realizar la entrevista. Es decir, aún cuando el contenido de cada pregunta seguía siendo exactamente el mismo, dependiendo del colaborador(a), esta pregunta debía cambiar en su forma y lenguaje. Por lo tanto, no fueron 'exactamente iguales' en todos los casos. Los patrones de cambio se centraron principalmente en la redacción y orden de las preguntas, ya que esos factores dependían del recorrido de la entrevista y la comprensión individual de cada colaborador. Igualmente, si veía que un colaborador respondía una pregunta a través de otra, no se la formulaba nuevamente. De este modo, reducía la longitud de la entrevista.

Por otro lado rescaté la noción de '*entrevista estandarizada abierta*' propuesta por Michael Patton (2002) porque, si bien pretendía seguir un listado de preguntas ordenadas y redactadas de igual manera para todos los colaboradores, el propósito de éstas estaba puesto en la respuesta libre y abierta poniendo el énfasis en el desarrollo de la experiencia más que en una respuesta única, correcta o esperada. El orden de estas preguntas lo organicé desde lo más general a lo más específico debido a la complejidad del tema. Asimismo, realicé un orden relativamente similar entre los colaboradores para luego poder establecer algunos puntos de encuentros, desencuentros, nudos y vacíos entre los relatos; no a modo comparativo sino para entretejerlos a partir del proceso de análisis.

Me interesaba realizar este tipo de entrevistas con respuestas abiertas porque no se delimitan de antemano y dejan un espacio libre para que el entrevistado relate dichas contestaciones a su modo, dándole una orientación única e irrepetible a través de sus propias palabras. No obstante, éstas también presentaron algunas dificultades. Utilizar este tipo de preguntas requirió mayor tiempo para responderlas y mayor esfuerzo por parte de los colaboradores. Por otro lado, a partir de estas amplias y heterogéneas respuestas emergieron un gran número de códigos y categorías por lo que su análisis fue muy largo y complejo. Asimismo, requirió un proceso de análisis muy riguroso y ordenado pues la riqueza de los datos obtenidos me obligaron a realizar una indagación detallada y minuciosa para poder captar todos los matices de las respuestas.

Tomando en cuenta todas las decisiones detalladas en torno al diseño y preparación de las preguntas, es importante aclarar que independiente del diseño previo que haya tenido en mente para las entrevistas, como señala Miguel Valles (2009) desde las aportaciones de Norman Denzin (1970) y Howard Schwartz y Jerry Jacobs (1984), nunca es posible descartar totalmente la combinación de diversas modalidades de entrevista cuando las llevamos a la práctica, así como alterarlas a partir de cambios que se puedan ir suscitando por las personas entrevistadas, la situación, el contexto y las reglas de interacción (Denzin, 1970). En este aspecto, como investigadora traté siempre de valorar los imprevistos y aprender de ellos.

Raymond Gorden (1975, 1992) ha sido uno de los autores que ha insistido en la importancia de las decisiones previas del diseño y la preparación de entrevistas proponiendo una serie de pasos con los cuales ‘asegura’ la ‘eficacia’ de ésta en caso de seguirlos de manera sistemática. En su libro *‘Basic Interviewing Skills’*, postula que la entrevista es una actividad persuasiva que implica un conjunto de doce habilidades, divididas en tres fases diferentes: planificación de la entrevista, realización de la entrevista y análisis de la entrevista. Refiriéndose a estas tres fases como el ‘ciclo de aprendizaje de habilidades’ (*Skill Learning Cycle*).

Interviewing is a conversation between two people in which one person tries to direct the conversation to obtain information for some specific purpose.

The definition focuses on the information-gathering function of the conversation, even though there are additional functions in various interview settings such as persuasion, instruction, or emotional support. Without the information-gathering function we may have a lecture or a sales pitch but not an interview. This definition, though broad, excludes many forms of normal sociable conversation. For a number of reasons the word *conversation* is central to definition and is more appropriate than a technical term such a *dyadic verbal interaction*. First, much of the relevant interaction in any interview is nonverbal. Second, a more technical phrase may suggest that an interview is an artificial form of communication that lacks the ordinary sound of conversation or that possesses the qualities of acting. Also, interviewing is intentionally defined as a form of conversation rather than a form of questioning, because many situations require the interviewer to use statements designed to provide a context for a question, to summarize a question, or to challenge the respondent. (Gorden, 1992:2)

A continuación, expongo tres rasgos que engloban de manera muy genérica todas las habilidades y propósitos que Gorden (1975) apunta a consideración al momento de llevar a cabo una entrevista. Las señalo para demostrar cómo y porqué en mi caso éstas no pudieron ser cumplidas. Cuando llega el momento de realizar las entrevistas, existen múltiples factores (propios de una relación) que transgreden muchas de estas primicias propuestas de manera tan categórica.

- a) *Seleccionar a los entrevistados más capaces y dispuestos a dar información relevante.* Primero, utilizar como método de selección a aquellos entrevistados que son ‘más capaces’ de entregar información ‘relevante’, me parece un principio muy alejado de mi posicionamiento como investigadora/profesora y de cómo entiendo el proceso de investigar. Es un posicionamiento muy positivista frente a la investigación cualitativa y al proceso de entrevista, pues relega el trabajo frente a lo imprevisto y lo desconocido. Junto con esto, es muy difícil poder conocer a fondo a los colaboradores de manera previa a la etapa de investigación, donde el compartir y la relación con ellos se va dando de una manera gradual. Asimismo, no podemos olvidar que el investigador(a) muchas veces es visto como un extraño dentro de ese nuevo contexto.
- Por otro lado, dentro de mi investigación, la selección de colaboradores(as) fue de manera libre. Les presenté a todos los estudiantes de tercer año mi proyecto, les mencioné quien era yo, qué era lo que pretendía hacer y en qué me podían ayudar. Los invité a participar a todos por igual, y los que finalmente se interesaron en el proyecto, tuvieron tres semanas para decidir si querían ser parte de esta investigación o no.
- b) *Seleccionar aquellos entrevistadores que tengan mejor relación con el entrevistado.* Este punto no aplicaba en absoluto dentro de esta investigación, puesto que yo era la única investigadora para desempeñar ‘el cargo’ de ‘entrevistadora’. Aún así, creo que no es posible determinar este tipo de cuestiones de manera anticipada al desarrollo de relaciones más profundas y de confianza con las y los colaboradores. En mi caso, sólo tuvimos unas pocas semanas para comenzar a distinguirnos relativamente antes de iniciar la investigación. No fue hasta que ésta comenzó, que logramos conocernos un poco más y generar instancias de mayor complicidad que fueron estrechando las relaciones.
- c) *Elegir el tiempo y el lugar más apropiado para la entrevista.* Respecto a esto, si bien el investigador muchas veces puede escoger el lugar y el momento más apropiado para realizar la entrevista, es importante no olvidar que estas variables también dependen de los colaboradores y de muchos otros factores externos. Cuando se trabaja con varias personas a la vez, es necesario ser muy flexible en este punto. Por más que se pretenda controlar todo a la perfección, muchas veces, existen decisiones de último momento, cambios, retrasos y ausencias que obligan a cambiar el plan de trabajo drásticamente. Lo importante es tener la flexibilidad y la creatividad para poder darle un giro a la situación. Desde mi experiencia, creo que es necesario poder establecer una relación basada en el respeto, confianza y responsabilidad desde el inicio de la investigación.



A partir de aquí, Raymond Gorden (1975) propone un ‘*modelo contextual de la entrevista de investigación*’, adaptado por Miguel Valles (figura 9), sobre el proceso comunicativo de obtención de información mediante las entrevistas. Este modelo concibe la(s) interacción(es) que se produce(n) dentro del proceso comunicativo de una entrevista, mediante dos grandes bloques. Primero, concibe la relación entrevistador-entrevistado-pregunta dentro de una organización piramidal a la cual denomina ‘micro situación’ de la entrevista. Aquí la pregunta ocupa el lugar más importante dentro de esa jerarquía. Segundo, considera los elementos externos al contexto (‘macro situación’) como aquellos que se componen por situaciones provocadas por otros sujetos, la comunidad local y la sociedad. Postulando que, una vez comenzada la entrevista, “el flujo de información relevante, válido y fiable depende no sólo de la interacción dentro de la situación de entrevista sino también de la relación entre la situación, la comunidad local y la sociedad más amplia” (Gorden, 1975, pp. 99-100)

En este modelo se concibe sólo lo humano dentro de dicha relación, dejando de lado cualquier otro elemento que conforme ese enmarque o permita su existencia. Tomando en cuenta esto, una vez finalizado el proceso de codificación y análisis, comienzo a repensar qué significó para mí este proceso de relación mediante las entrevistas con los colaboradores, sus cuerpos y el espacio en que ocurrían estas interacciones.

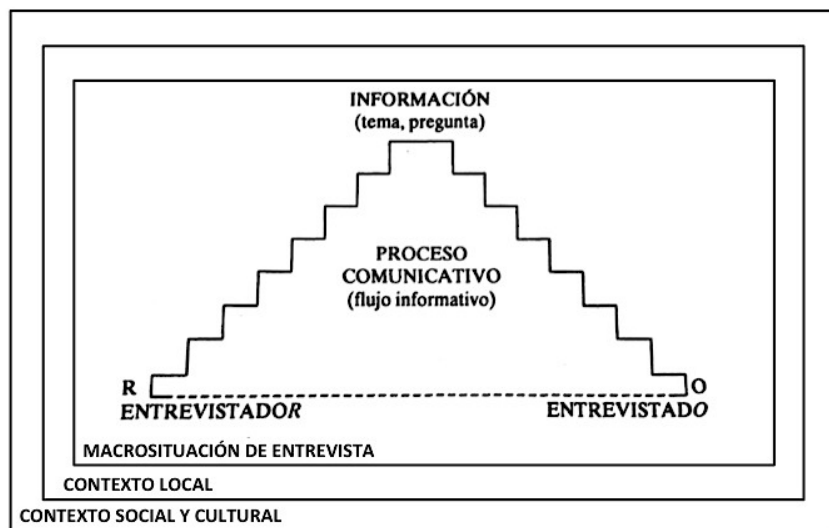


Figura 14. Valles, M. (2009). Adaptación del modelo contextual de la entrevista de Gorden (1975)

Realicé una revisión de este modelo, proponiendo uno nuevo que plasmara la experiencia que significó para mí el proceso de investigar mediante la realización de entrevistas y el diálogo que luego pude establecer con ellas. Para esto retomé la mirada post-cualitativa de la autora Lisa Mazzei (2013a), quien revisa y argumenta en contra del método fenomenológico de la investigación cualitativa humanista y el uso de la entrevista. Ella crea un concepto llamado ‘*Voz sin órganos*’ (*Voice Without Organs*) desde Deleuze y Guattari (*Body Without Organs*,

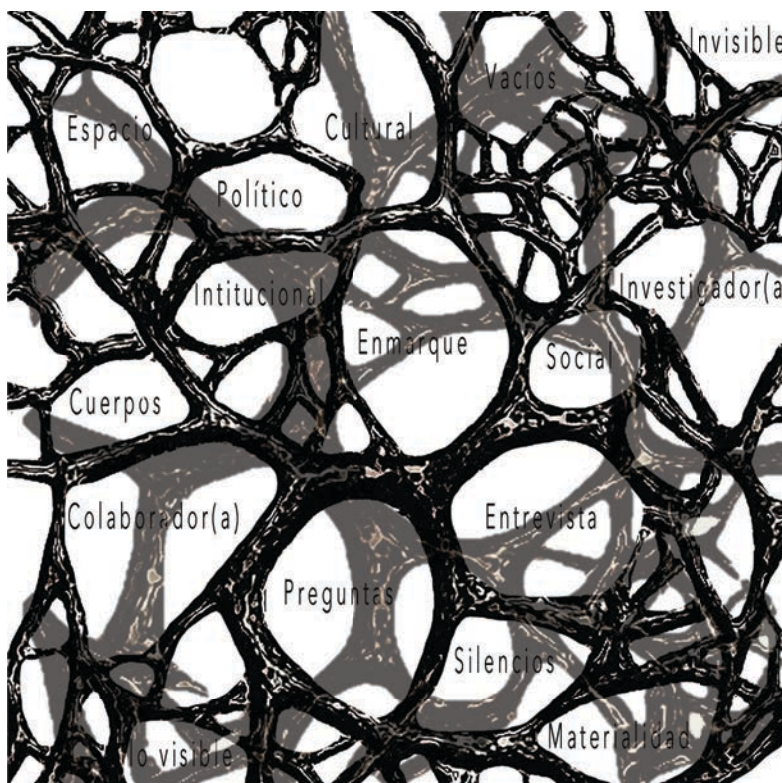
1983) para repensar tanto la entrevista como las voces que intentamos recoger. Mazzei propone entender la relación entre investigador(a)-datos-participantes-teoría-análisis como una articulación de carácter performativo (*enactment*) donde ninguno de los elementos presentes es más valioso que el otro, ya que no pueden pensarse o existir sin la presencia del otro. En este '*enactment*' el enmarque/contexto es una parte inherente a esta relación donde no sólo lo humano está presente sino también la materialidad, actuando dentro del mismo plano de relaciones (Mazzei, 2013a).

Luego de haber vivido la experiencia de realizar entrevistas y compartir durante ocho meses con los colaboradores y con todo aquello que conllevaba esa relación, para mí era necesario elaborar un modelo (figura 10) que se correspondiera más con el modo en cómo comprendo actualmente la experiencia de investigar; como un flujo continuo donde se construyen saberes y significados, un proceso circulante en varias direcciones y que no se encuentra subordinado porque no hay un elemento que sea más importante que el otro. A pesar de esto, no podemos olvidar que es posible que experimente relaciones de poder o *direccionalidad* (Ellsworth, 2005) como cualquier otro tipo de relación.

Decidí representar dicha relación y articulación de elementos bajo una estructura rizomática que fui comprendiendo a partir de una descripción que Gilles Deleuze y Felix Guattari (1983) hacen del *libro* (que no es sujeto ni objeto) en su obra *A Thousand Plateaus*. Ellos lo proponen como una estructura que actúa como una multiplicidad donde existen "lines of articulation or segmentarity, strata and territories; but also lines of flight, movements of deterritorialization and destratification (...) viscosity, or, on the contrary, of acceleration and rupture. All this, lines and measurable speeds, constitutes an assemblage" (p.3-4). Estos autores realizan un análisis en torno a la estructura del libro para referirse a un tipo de agenciamiento que podría ser atribuible a un sujeto pero que también está orientado hacia la materialidad, un "*Cuerpo Sin Órganos*" (*Body Without Organs*) que es circulante y con múltiples intensidades. Este tipo de agenciamiento creo que también podría ser atribuible al proceso de conversación y de entrevista junto a los diversos elementos que la conforman.

Si bien la imagen creada (figura 10) no logra revelar la complejidad de las relaciones y articulaciones de la que hablan dichos autores, lo que intento hacer a través de ella es plasmar la naturaleza rizomática de una relación que es circular y no dicotómica (Deleuze y Guattari, 2004:11). Una relación articulada en un mismo plano a partir de diversas fuerzas y elementos que hacen parte de la experiencia de investigar mediante las entrevistas. Ésta se encuentra configurada a modo de *enactment* a partir de la inter(*intra*)relación de colaboradores(as)-

investigador(a)- preguntas- entrevistas- cuerpos- espacios físicos- materialidad- vacíos- lo visible e invisible- silencios- enmarque político, cultural, social e institucional. A partir de aquí ninguna de estas partes puede pensarse o existir sin la presencia de la otra por el modo en que se fueron configurando dentro de esta investigación.



**Figura 15.** Carrasco, S. (2015). *Relación articulada de la experiencia de investigar mediante el proceso de entrevistas.*

Este modelo rizomático lo utilizo para explicar visualmente cuáles fueron los elementos que actuaron dentro de esta relación y cuyas líneas de articulación segmentadas se materializaron en las entrevistas. No pretendo que tenga ningún tipo de representatividad con lo que pudo haber significado para los colaboradores estos encuentros, ni tampoco como un patrón a seguir por otros(as) investigadores(as) que utilicen las entrevistas como método. Aquí la entrevista deviene como espacio de apertura y de diálogo, y no como un medio metodológico para obtener datos. Con todo, estas ideas sólo las enuncio como posibles espacios para repensar, junto al lector(a), la entrevista y el proceso mismo de investigar desde territorios pos cualitativos, sin poder desarrollar con mayor profundidad sobre el tema.

Para terminar este apartado, me gustaría compartir la siguiente imagen (14) que muestra algunos de los momentos y espacios compartidos con los colaboradores antes de llevar a cabo la etapa de investigación y el proceso de entrevistas. Estas ocasiones ayudaron a que comenzáramos a conocernos. Yo cumplía varios roles a la vez, asistía de oyente a sus clases

como investigadora, compartía como agente externa a su diario vivir en la universidad y también como ayudante de las asignaturas de didáctica y práctica III. Compartíamos de diferentes maneras y en contextos heterogéneos. Por esto, como en casos anteriores, realicé un ensamblaje fotográfico con diferentes imágenes que tomé de aquellos instantes vividos al inicio del trabajo de campo. Estas fotografías corresponden a una clase que dictaron los estudiantes; una exposición de fotografía que se organizó en la sala de exposiciones del departamento de artes; una actividad fuera de la universidad y un coloquio. El uso de las transparencias me ayudó a conectar los diversos espacios, los modos de situar los cuerpos en el espacio, las arquitecturas institucionales, la materialidad y los modos de relación.



**Imagen 14. Ensamblaje de imágenes interpretativas.** Carrasco, S (2015). *Conocernos*. Compuesto por fotografías tomadas durante el proceso previo a la investigación (noviembre 2014 - marzo 2015).

Con el tiempo, los(as) colaboradores(as) y yo logramos generar otro tipos de acercamientos alejados de las relaciones unidireccionales jerárquicas. Si bien no con todos(as), pero con la mayoría. Es cierto que los primeros acercamientos fueron establecidos mediante la relación ayudante/estudiante, sin embargo, estas instancias de cooperación desde una relación ‘más cercana’ que la mantenida con docentes, lejos de generar una mayor distancia entre nosotros, favorecieron los vínculos de confianza para abrir paso a los futuros encuentros y entrevistas.

En el próximo capítulo revelaré los caminos seguidos y las decisiones tomadas en relación al proceso de codificación, categorización y análisis de los relatos extraídos de las entrevistas.

## Capítulo 4

El proceso de codificación, categorización y  
análisis de las entrevistas



## I. La Grounded Theory como método de análisis

### i.i. *Inicios. La Grounded Theory como metodología sistemática*

La Grounded Theory o Teoría Fundamentada<sup>20</sup> como metodología de análisis en la investigación social nace de la necesidad de centrar el proceso de investigación cualitativa en la transformación de datos, es decir, ya no basta sólo con recopilar los datos sino también usarlos (Wolcott, 1994). Una metodología que dirige la mirada hacia el mundo social (Alonso, 1998; Glaser y Strauss, 1967; Glaser, 1978; Strauss y Corbin, 1998; Wolcott, 1994) y al proceso de conceptualización basado en la emergencia de patrones sociales a partir de los datos recogidos.

Esta metodología se centra en el análisis de datos a partir del método comparativo constante de la información y en generar *teoría inductiva*<sup>21</sup> para explicar los diferentes procesos sociales que se están estudiando (Glaser y Strauss, 1967). No obstante, los primeros acercamientos de estos teóricos fundamentados tradicionales, exponían que tanto las categorías como la teoría surgían de los datos, mientras que Kathy Charmaz (1990, 2000, 2002, 2006), representante de los teóricos fundamentados de la segunda generación, presentó una versión construccionista de la GT sosteniendo que las categorías y teorías no surgen de los datos, sino que son contruidos por el investigador a través de una interacción con los datos. De acuerdo con esta última versión, el investigador crea una explicación, organización y presentación de los datos a través de un proceso de descubrimiento que consiste en revelar las ideas que el investigador tiene acerca de los datos después de haber interactuado con ellos (Charmaz, 1990).

Cuando se habla de construir teoría a partir de los datos recogidos, se refiere a la elaboración de proposiciones teóricas y a la emergencia de hipótesis conceptuales que puedan explicar los procesos sociales básicos que se están estudiando para dar cuenta de la variedad de acontecimientos y sucesos descritos por cada caso estudiado. Un proceso que va más allá de la mera descripción y donde es muy importante ir estableciendo relaciones con la literatura desde el inicio del proceso (Charmaz, 2000). El área de la literatura y sus usos es diametralmente opuesta entre los teóricos fundamentados tradicionales y los de la segunda generación, ya que la GT tradicional postula que es muy importante no revisar ningún tipo de literatura en torno al tema de estudio por temor a la contaminación del proceso de

---

<sup>20</sup> A lo largo de la tesis utilizaré el término original en inglés, es decir Grounded Theory y no la traducción española de éste.

<sup>21</sup> Es decir, la teoría que se genera y emerge del campo y de los datos mismos. Esta teoría luego se debe relacionar con un marco conceptual para comenzar a elaborar una formulación teórica.

codificación, puesto que impide el análisis de códigos emergentes de los datos por parte del investigador (Glaser,1992).

En el caso de mi investigación se sigue más la línea de Kathy Charmaz, ya que instauro el uso de la literatura y su nexos con los datos como una propiedad fundamental desde el inicio de la investigación y lo utilizo a lo largo de todo el proceso de codificación y análisis.

### *i.ii. La Grounded Theory construccionista*

Como enuncié, cuando hablo de la Grounded Theory en mi investigación, me refiero a un posicionamiento que se sostiene más en la segunda generación que en la primera, es decir, está mucho más sincronizado con el punto de vista construccionista de Kathy Charmaz, Adele E. Clarke o Calder W. Kaufman que con el enfoque positivista de Glaser o Strauss. Me centro específicamente en la forma de construccionismo que promueve Charmaz (2008), ya que pone el énfasis en la relatividad presente en las perspectivas, posiciones y prácticas que lleva a cabo el investigador(a); en analizar la situación y contexto de la investigación; en la importancia de la reflexividad del investigador a lo largo de todo el proceso; y en centrarse en las representaciones de las construcciones sociales del mundo estudiado. Mientras que Barney Glaser y Anselm Strauss dejan de lado cómo el investigador(a) afecta el proceso de investigación y los datos que produce, y rechazan la representación de los participantes en la investigación y la importancia de sus posicionamientos dentro de los análisis. Su propuesta enfatizaba la generalidad, la no relatividad, la objetividad y la no reflexividad.

Los construccionistas sociales rechazan la idea de que los investigadores puedan comenzar sus estudios sin conocimientos previos y sin teorías acerca de sus temas. “Rather than being a *tabula rasa*, constructionists advocate recognizing prior knowledge and theoretical preconceptions and subjecting them to rigorous scrutiny” (Charmaz, 2008, p. 402). Junto con esto, la idea de la reflexividad a lo largo de todo el proceso investigativo se convierte en un compromiso clave y primordial para el investigador.

La GT tradicional comienza con estrategias inductivas para la recolección y el análisis de datos cualitativos a fin de desarrollar teorías de alcance, de esta manera, permite replantear preguntas sobre el ‘por qué’ dentro de la investigación cualitativa. El enfoque construccionista por su parte, permite dirigir estas preguntas del ‘por qué’ mientras conserva la complejidad de la vida social. De este modo, no sólo ayuda a entender las construcciones sociales de los participantes dentro de la investigación, sino también, se convierte en un método que los investigadores van construyendo a lo largo de toda la investigación (Charmaz, 2008). Es decir, lo que hacen los teóricos, cómo lo hacen y el por qué lo hacen, emerge de la interacción que se



genera en el marco de la investigación entre los datos y ellos mismos. Según Kathy Charmaz, distinguir entre la Grounded Theory construccionista y la objetivista (Charmaz, 2000; 2002; 2006), “provides a heuristic device for understanding divisions and debates in grounded theory and indicates ways to move the method further into social constructionism” (2008, p.398).

Si bien dentro de la GT tradicionalista es necesario diferenciar entre la versión de Barney Glaser y la de Anselm Strauss con Juliet Corbin, pues difieren en su concepción y en algunas estrategias concretas, igualmente ambas compartieron premisas básicas como la existencia de una realidad externa, el descubrimiento de verdades dentro de esta realidad, el papel de observador que ha de asumir el investigador y la representación problemática de los participantes dentro de la investigación. Es por esta razón, que el autor John Van Maanen (1988) sostuvo que la GT tradicional se hizo conocida como el más realista y positivista de todos los métodos cualitativos modernistas, fundamentando que los teóricos posmodernos concebían la GT como una investigación distanciada por unos expertos ‘objetivos’ que asumieron su formación autorizándose a ellos mismos, con el fin de definir y representar a los participantes dentro de la investigación.

Las críticas posmodernistas desafiaron los supuestos positivistas de los estados clásicos de la GT y cuestionaron su continua relevancia. Dentro de esas críticas se hallaban ideas como considerarla epistemológicamente ingenua, voyerista e intrusiva en la vida de los participantes de la investigación (Clough, 1992), asimismo, los supuestos que subyacían los estados de la GT tradicional reflejaban una epistemología modernista. Al mismo tiempo, el giro narrativo valorizaba las historias completas de los encuestados, a diferencia de la GT que construía declaraciones teóricas a la vez que dejaba de lado el marco donde se generaba la investigación.

Por otro lado, una gran cantidad de teóricos fundamentados que han respaldado el enfoque construccionista social como Ann Bonner y Karen Francis (2006); Antony Bryant (2002, 2007, 2011); Brian Castellani, John Castellani y Lee Spray (2003); Kathy Charmaz (2000, 2002, 2006); Adele E. Clarke (2003, 2005); Karen Henwood y Nick Pidgeon (2003); Jane Mills y Karen Francis (2006) y Clive Seale (1999), han hecho grandes esfuerzos para distinguir entre las estrategias clave de la GT y sus antecedentes positivistas. Es decir, para dichos(as) autores(as), las estrategias de la GT son sólo eso: estrategias para crear e interrogar nuestros datos, no rutas para conocer una realidad externa objetiva. Esto era muy diferente a las versiones objetivistas que asumían una única realidad que era descubierta por un observador

neutral y pasivo a través de una indagación 'libre de valores' (Charmaz, 2008), asumiendo que los datos son evidentes y hablan por sí solos.

Aunque inicialmente la GT haya sido pensada como una metodología a desarrollar conjuntamente al trabajo de campo y al desarrollo de la investigación, yo la utilicé después de terminar la estancia y únicamente como método de análisis de evidencias a través del uso de algunas estrategias claves que me sirvieron para ordenar e interrogar las historias de los colaboradores. En este proceso, mi rol como investigadora tanto dentro de la investigación como dentro de los datos y la relación con los colaboradores, fue fundamental. Dentro de las decisiones que asumí estuvieron: partir desde un marco teórico previo con una visión y un posicionamiento claro frente al cuerpo y la educación; seguir la GT como método después de terminar mi investigación en el campo; dialogar continuamente con la literatura; e introducir el significado y la reflexión de la investigadora. Es decir, la utilicé como una herramienta que me permitiera analizar los datos de manera organizada y rigurosa debido al conjunto de técnicas sistemáticamente aplicadas que presenta (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006) pero dejé de lado su posicionamiento positivista de cómo acercarse a la realidad y comprenderla.

Finalmente tomé en cuenta específicamente el enfoque construccionista de Charmaz -que se caracteriza por entender que la realidad es múltiple, procesual y construida pero bajo condiciones particulares; que el proceso investigativo emerge a partir de la interacción; que el posicionamiento del investigador, así como también la de los participantes de la investigación, se han de tener en cuenta; que el investigador y el investigado co-construyen los datos, por tanto, los datos son producto del proceso investigativo y no simplemente objetos observados de este; y además, que los investigadores son parte de la investigación y sus posicionamientos, privilegios, perspectivas e interacciones la afectan-, para realizar el proceso de codificación, categorización y posterior análisis con el fin de lograr identificar, ordenar e interrogar las historias reunidas mediante las entrevistas.

Por último, es muy importante dejar claro que si bien la segunda generación de teóricos fundamentados realizaron una serie de reformulaciones a partir de la revisión de la GT tradicional de Glaser y Strauss, también es importante recordar que claramente hay mucho de la primera generación en cuanto a pasos propuestos y elementos que configuran el proceso de codificación y categorización, por tanto, no son totalmente excluyentes entre sí. De aquí que en mi investigación estén presentes muchos de los pasos y conceptos tradicionales de la GT, aunque aplicados de una manera que se adaptara a mis necesidades como investigadora.

### *i.iii. Mis primeros acercamientos a la Grounded Theory*

Kathy Charmaz (2016) manifiesta abiertamente estar de acuerdo con gran parte de la crítica epistemológica de las primeras versiones de la GT hechas por autores como Kenneth Gergen (2007), sin embargo, también defiende que algunas de las estrategias de dicha metodología como la *'codificación'*, la escritura de notas o *'memos'* y el *'muestreo teórico'* son excelentes herramientas metodológicas para poder llevar a cabo dentro de una investigación. Estas tres estrategias serán detalladas más adelante, aunque esta última no la haya utilizado como tal. Para Charmaz, el proceso de codificación (*coding*), “is the pivotal link between collecting data and developing an emergent theory to explain these data. Through coding, you define what is happening in the data and begin to grapple with what it means” (Charmaz, 2006, p. 46). Es decir, este proceso funciona como un dispositivo heurístico que ayuda al investigador(a) a relacionarse con los datos y comenzar a desarmarlos analíticamente, en particular los datos de entrevistas y textos personales. Charmaz defiende que esta práctica ayuda al investigador a tomar una nueva mirada sobre los datos para desplazarse hacia adelante analíticamente y comenzar a ver el proceso que experimenta con los datos.

The first analytic turn in our grounded theory journey brings us to coding. Grounded theory coding requires us to stop and ask analytic questions of the data we have gathered. These questions not only further our understanding of studied life but also help us direct subsequent data-gathering toward the analytic issues we are defining (Charmaz, 2006, p. 42)

Desde aquí decido otorgarle gran importancia y dedicación al proceso de codificación dentro de mi investigación, disponiendo un importante y extenso período de tiempo para ello. Por lo mismo, decido explicitarlo en la tesis de la manera más clara posible, agregando ejemplos del proceso experimentado y facilitando la cabalidad de éste (colaborador por colaborador) en los anexos de la tesis ubicados en el DVD. A continuación relataré de manera general los primeros acercamientos a la GT a través de la *codificación* y el uso de algunos elementos que se proponen para ordenar la información seleccionada. Sin embargo, en la segunda sección de este mismo capítulo titulada *'Proceso de codificación y categorización de los datos'*, detallaré meticulosamente cada uno de los pasos realizados mediante sus debidos ejemplos.

El llamado proceso de *codificación* lo desarrollé en dos fases diferentes: la *codificación abierta* y la *codificación selectiva y teórica*.

1. La primera fase señalada como *codificación abierta* (codificación inicial) es donde, en palabras de Charmaz (2006), “we study fragments of data words, lines, segments, and incidents-closely for their analytic import. From time to time, we may adopt our

participants' telling terms as in vivo codes”(p. 42). Este paso inicial en la codificación, ayuda a moverse hacia decisiones posteriores sobre la definición de las primeras categorías conceptuales y, además, ayuda a advertir lo que los colaboradores o participantes de la investigación consideran problemático para así comenzar a tratarlo analíticamente en la siguiente etapa.

Esta primera fase la desarrollé fundamentalmente en tres partes: primero, la *revisión total de la información* que obtuve a través de las entrevistas de desarrollo; segundo, la *selección de los relatos y fragmentos* que utilizaría; finalmente, la *codificación de los fragmentos seleccionados* en función de las categorías que fueran emergiendo inductivamente de allí. Para esto transcribí la totalidad de las entrevistas realizadas a los ocho colaboradores de manera literal y luego decidí qué relatos o fragmentos de esas historias utilizaría para la investigación y su posterior análisis. Esta etapa fue muy importante ya que me permitió conocer la dirección que tomaría la investigación a partir de las historias y las experiencias de los colaboradores.

En esta etapa y en la siguiente es importante no perder de vista el problema de estudio y la pregunta central que guían la investigación, pues de ese modo se pueden ir rescatando aquellos fragmentos que puedan dar respuesta a eso. Sin embargo, yo también rescaté los fragmentos cuyos temas se escapaban de las preguntas y temas centrales pero de donde emergían cuestiones inesperadas sobre el cuerpo que ayudaban a ampliar su sentido inicial.

Ahora bien, durante la codificación abierta surgieron dos tipos de códigos, los códigos *en vivo* y los *analíticos*.

Los ‘códigos en vivo’ ayudan a preservar los significados de los puntos de vista y acciones de los participantes dentro de la propia codificación (Charmaz, 2006). Además ayudan a prestar atención a la lengua que utiliza el colaborador mientras se está codificando, por tanto sirven como marcadores simbólicos de expresión y significados de los participantes. Los primeros códigos en vivo los extraje directamente de las historias de los colaboradores de manera textual tratando de alterar lo menos posible lo que se decía. Si bien de estos ‘códigos en vivo’ no generé ningún tipo de explicación teórica, luego, para que comenzaran a actuar como ‘códigos analíticos’, necesité someterlo a un tratamiento comparativo constante con la literatura a fin de ir integrándolo en la teoría que enmarcaba la investigación y con la nueva que se fuera generando a partir de la

codificación. A continuación, colocaré un ejemplo de cómo fui seleccionando esos ‘códigos en vivo’ de los relatos textuales de los colaboradores.

Ejemplo 12: Este trozo de relato textual se desprende de la primera ronda de entrevista de Montserrat (20 años) y muestra cómo se seleccionaron los *códigos en vivo*. Lo que está destacado es lo que me interesaba rescatar como fragmentos para analizar y las palabras en negritas corresponden a los *códigos en vivo*.

**Montserrat:** *depende del profe, porque hay muchos profes que son artistas y que tratan de potenciar eso en ti: que seas un artista, que te creas el cuento de ser artista y tengas argumento de lo que estás haciendo. Mientras que los que sí son profes de arte tratan de que tu logres enseñar a través del arte.* Pero todo depende del profe.

**Sara:** *y en los ramos de creación ¿qué acercamientos han tenido en torno al cuerpo?*

**Montserrat:** *el año pasado durante un semestre tuvimos figura humana y en todos los ramos teníamos modelos desnudos, entonces esa era la forma de mirar el cuerpo. Es decir, si a mi en el colegio me hubiesen puesto modelos desnudos, seguramente todos hubiesen hecho bromas y molestado por ver los genitales o las partes íntimas de las personas, en cambio aquí es otro contexto. Uno lo ve con otra mirada, desde la proporción, el color y la forma, ni siquiera da para burlarse o para hablar en torno al cuerpo. Lo único de lo que se habla es de los aspectos técnicos y no desde otra mirada.*

*La primera vez que lo vi en público me chocó, me acuerdo que estaba en escultura y justo el modelo se puso justo al frente mío, me sonrojé un poco y me dio risa, pero luego me puse a hacer lo que debía hacer. Pero sí fue chistoso la primera vez para todos. Llegar a clases y que te pusieran un cuerpo desnudo al frente.*

1ª ronda. Contexto de la frase. Estábamos hablando sobre ¿qué tipo de discursos en torno al cuerpo has captado durante tu formación artística-pedagógica dentro de la carrera?

Los *códigos analíticos* emergen al someter un ‘código en vivo’ a un tratamiento comparativo constante con la literatura y entre ellos mismos, a fin de ir integrándolo tanto con la teoría que enmarca la investigación como con la nueva que se genere. Es decir, una vez rescatados todos los *códigos en vivo* de los datos escogidos, como en su gran mayoría eran *códigos* meramente descriptivos de las situaciones, fui creando nexos con la literatura y los conceptos presentes en el marco teórico de mi investigación. Este proceso sirvió para ir vinculando los *códigos* con la teoría existente sobre el problema de estudio y para advertir nueva teoría que estaba emergiendo de ahí. Al transformar los ‘*códigos en vivo*’ a ‘*analíticos*’ el nombre de éstos cambió, como se podrá observar en el

siguiente ejemplo. Para un mayor entendimiento, la asignación de códigos se ejemplifica a través de los códigos destacados anteriormente.

Ejemplo 13: de ‘códigos en vivo’ a ‘códigos analíticos’

Códigos en vivo	Códigos analíticos asignados
"Depende del profe"	[diversidad del profesorado de la carrera: relación educativa alumno/profesor]
"Hay muchos profes que son artistas y que tratan de potenciar eso en ti"	[artista v/s profesor]
"Los que sí son profes de arte tratan de que tu logres enseñar a través del arte".	[ejes de la carrera: artes v/s pedagogía]
Códigos en vivo	Códigos analíticos asignados
"Figura humana"	[el cuerpo entendido desde su dimensión física o Körper]
"En todos los ramos teníamos modelos desnudos"	[cuerpo y desnudo]
"La forma de mirar el cuerpo (...) Uno lo ve con otra mirada, desde la proporción, el color y la forma"	[el cuerpo como medida]
"Lo único de lo que se habla es de los aspectos técnicos y no desde otra mirada".	[el cuerpo como herramienta y/o soporte artístico]
Códigos en vivo	Códigos analíticos asignados
"La primera vez que lo vi en público me chocó"	[público/privado]
"El modelo se puso justo al frente mío, me sonrojé un poco y me dio risa"	[sentimiento de extrañamiento]
"Fue chistoso la primera vez para todos llegar a clases y que te pusieran un cuerpo desnudo al frente"	[cuerpo y desnudo]

Tabla 5. Carrasco, S. (2015). *De códigos en vivo a códigos analíticos*

2. La segunda fase consistió en la *codificación selectiva y teórica*. Una vez que tuve escogidos la totalidad de los códigos emergentes de las cinco rondas de preguntas de los ocho colaboradores, fue necesario agrupar todo aquello dentro de cinco *temas*, ocho *familias* y veintiséis *categorías*<sup>22</sup> que nombraré más adelante. Para los autores Antonio Trinidad, Virginia Carrero y Rosa María Soriano (2006) esta segunda fase de ‘codificación selectiva y teórica’ requiere dos pasos; ‘*el muestreo y la saturación teórica*’ y el ‘*método comparativo constante*’.
- *El muestreo y la saturación teórica*. El muestreo se utiliza para comenzar a generar teorías y es “donde el analista colecciona, codifica y analiza sus datos, y decide qué datos coleccionar en adelante, y dónde encontrarlos para desarrollar una teoría”. (Ruiz Olabuénaga, 1996, p. 64). En la metodología de la Grounded Theory esta etapa se desarrolla en conjunto con la recogida y análisis de datos. Dicha saturación se origina en el campo y el investigador debe permanecer en el campo hasta que deje de encontrar nueva

<sup>22</sup> Mayor información en el apartado ‘Proceso de codificación y categorización de los datos’ y en anexos de la tesis (DVD).

información y acumular datos. Cuando esto ocurre, se puede afirmar que los datos se encuentran saturados. Sin embargo, como yo no realicé esta fase, lo que hice fue adaptar esta idea de lograr la ‘saturación’ de datos pero en el proceso de codificación y así saturar los códigos y categorías. Esto lo hice con el propósito de quedarme con aquellos códigos y categorías que me ayudaran a profundizar el tema del cuerpo en la formación docente y que se relacionaran con la literatura. En este proceso muchas fueron eliminadas por no cumplir con esa condición y otras por no tener inclusión (Huq Khandkar, 2009). Esto quiere decir, que la categoría se eliminaba si no se volvía a repetir durante el texto, es decir, en las transcripciones.

- *El método comparativo constante.* Este procedimiento, tal como indica su nombre, consiste en comparar constantemente los datos de manera sistemática. Para Barney Glaser y Anselm Strauss (1967) este proceso tiene la finalidad inicial de generar teoría a través de la búsqueda de semejanzas y diferencias de los datos con el fin de crear conceptos o características basadas en patrones de comportamiento que se repetían. Junto con esto, para Glaser (1978), esta etapa tenía como finalidad ir constituyendo lo que denominaron la ‘*categoría central*’, es decir, el núcleo de la teoría emergente. Para los teóricos fundamentados tradicionales la ‘*categoría central*’ es aquella que explica y da sentido a todos los datos y a sus relaciones, por tanto, explica la mayor variabilidad en el patrón de comportamiento social o en el objeto de estudio estableciendo una relación entre los conceptos emergentes y una explicación teórica del fenómeno estudiado. Para comprobar si nos encontramos ante una categoría central, Glaser enumeró algunas propiedades:

1. Debe estar relacionada con tantas categorías y propiedades como sea posible.
2. Debe repetirse con relativa frecuencia en los datos.
3. Tardará más que otras categorías en estar saturada.
4. Se relaciona fácil y significativamente con otras categorías sin necesidad de forzarla.
5. Una categoría central debe tener implicaciones claras tanto en la generación como en la escritura de la teoría.
6. La categoría central orienta el proceso de investigación.
7. La categoría central es una variable completa fácilmente modificable.
8. Se conforma como una dimensión del problema de estudio.

Pues bien, a partir de lo que plantean estos autores en relación al *método comparativo constante*, veamos qué tipo de soluciones fui aportando dentro de mi investigación. Como el foco metodológico de esta investigación estaba puesto en la experiencia personal y no en buscar la generalización de los casos, lo que hice fue adaptar el método comparativo para

visibilizar las diferencias y conflictos propios de trabajar con relatos no hegemónicos y con lo particular de cada experiencia. Durante el proceso inicial, las categorías parecían inconexas pero a medida que fui construyendo este método comparativo, comenzaron a interconectarse entre ellas desde sus encuentros y desencuentros, los vacíos y lo invisible. Esta etapa no tuvo como propósito encontrar una *categoría central* ya que me interesaba rescatar la riqueza de lo que podían aportar los ocho colaboradores respecto al lugar del cuerpo en su formación y no buscar patrones que se repitieran entre sí hasta encontrar una única categoría medular.

A diferencia de los teóricos de la GT tradicional, que plantean que la teoría se desprende de los datos, los teóricos construccionistas asumen que los investigadores construyen las categorías a partir de los datos pues no emergen de manera milagrosa. Por esto, en lugar de tratar de dar explicaciones universales y generales carentes de contexto, los construccionistas apuntan a una comprensión interpretativa del fenómeno estudiado dando cuenta del contexto continuamente, otorgando prioridad al punto de vista del investigador(a) y considerando los puntos de vista de todos los participantes o colaboradores como parte integral del análisis y su presentación.

El alto número de casos con los que trabajé, aumentó considerablemente el número de evidencias y la extensión del proceso de codificación, categorización y análisis. Por tanto, una vez terminada la codificación y categorización de los ocho colaboradores decidí comenzar a narrar inmediatamente los primeros acercamientos que iba proyectando para el análisis y construir nexos teóricos con la literatura.

Antes de pasar a la explicación más detallada y ejemplificada del próximo apartado, explicaré brevemente los elementos de la GT que utilicé para nombrar, agrupar y ordenar lo que iba emergiendo de la codificación: *tema, familia, categoría, código y memos*. En el próximo apartado también revelo, mediante ejemplos, cómo desarrollo los códigos, las categorías y las familias, y cuál es la relación existente entre los datos y la literatura.

#### *i.iv. Qué es un tema, familia, categoría, código substantivo y memos*

Luego de haber terminado el proceso de codificación continué trabajando en la construcción de jerarquías organizativas para sistematizar los datos. Esto lo hice utilizando cuatro de los muchos elementos que propone la Grounded Theory para ordenar la información e incidentes seleccionados: *temas, familias, categorías y códigos substantivos*. Dicha organización jerárquica la realicé desde el elemento más macro, que en este caso fueron los '*temas*' al elemento más



micro representado por los '*códigos substantivos*', en el medio, se encuentran las '*familias*' y '*categorías*' como es posible ver en la siguiente imagen (figura 16).



Figura 16. Carrasco, S. (2015). *Jerarquías organizativas de la codificación*.

Una categoría puede subsumir *temas* y patrones dominantes comunes en varios códigos (Charmaz, 2006). Es por esto que durante la etapa analítica, la selección de ciertos códigos *en vivo* tiene una importancia primordial dentro de la abstracción de temas y patrones comunes de varios códigos en un concepto analítico.

En el caso de mi investigación, los temas los seleccioné a partir de la literatura y los referentes de mi marco teórico. Fueron la unidad mayor y más general de este sistema organizativo, por tanto abarcaron los otros elementos. Antes de comenzar mi acercamiento al campo establecí *cuatro grandes temas*<sup>23</sup> o ejes de investigación: *cuerpo, performatividad, educación artística y ser docente* a partir del marco teórico de esta investigación. Por tanto, se podría decir que dichos temas emergieron de manera *deductiva*<sup>24</sup>. Sin embargo, luego de revisar todas las entrevistas, comenzar la transcripción y el ordenamiento de datos encontré un quinto tema relevante y esencial para los colaboradores, el *contexto*<sup>25</sup>. A partir de aquí surgió la necesidad no tan sólo de poner atención en el contexto sino que considerarlo como eje principal, para comprender desde ahí, el cómo, por qué y desde dónde dialogaban estos colaboradores en relación al cuerpo y su formación como futuros profesores de artes. Aunque esto no aparezca como algo explicitado en la tesis.

Luego de los temas ubiqué las *familias*. Las familias son grupos de códigos que guardan relación entre sí, bien sea por el tema, el proceso, el tiempo, el grado de relación, las causas, las consecuencias, etcétera. Éstos, al agruparlos, facilitan el proceso de síntesis e integración de los datos con los conceptos teóricos, permitiendo desarrollar y generar redes conceptuales. Barney Glaser (1978) propone que, si bien el uso de las familias ayuda al hallazgo de un

<sup>23</sup> Para conocer más acerca de la emergencia de los temas, consultar los apartados : '*¿Cómo nace el interés por el cuerpo? Enmarque local*' y '*Entrelazando contribuciones de la teoría social. El marco teórico del cuerpo*'.

<sup>24</sup> En la lógica deductiva, la teoría emerge antes de recoger los datos.

<sup>25</sup> Este quinto tema emerge de manera inductiva, es decir, a partir de los datos. No de manera previa.

patrón de comportamiento, asegura que si la utilización de una familia se convierte en un fin en sí mismo y no en un medio, entonces desaconseja su uso.

En el caso de mi investigación, la creación de familias fue muy necesaria ya que necesité agrupar dentro de grandes paraguas el gran número de códigos y categorías que habían surgido. Asimismo necesitaba agrupar dichas cuestiones y cobijar los diferentes matices que cada contenido podía representar y abarcar. Sin embargo no podían ser tan amplios y generales como los temas. Finalmente establecí once familias (*discursos que emergen; cuerpo y sociedad; cuerpo y arte; cuerpo y educación; la performatividad en la educación; formación universitaria recibida; construcción docente; desarrollo profesional inicial; proceso educativo; relación educativa y el poder; diversidad de contextos*) que me proporcionaron un marco para poder analizar desde ahí las causas y consecuencias de algunas acciones o realidades que compartían los colaboradores. Charmaz (2006) defiende que si las familias se usan con habilidad, pueden ayudar a perfeccionar el trabajo analítico del resto de códigos y categorías. En función de los datos que se tienen y de lo que se puede aprender de ellos es posible que su análisis tenga en cuenta varias familias de codificación.

Luego seguí con la elaboración de *categorías*. Aún cuando éstas ocupen el tercer nivel de la jerarquía que he establecido, a mi parecer, este es uno de los elementos más importante dentro de la codificación pues, al igual que los códigos, emergen de manera inductiva desde los datos, y no de manera deductiva como los temas. Junto con esto, Kathy Charmaz (1994) propone que una vez que las categorías se han desarrollado analíticamente estableciendo nexos con la teoría y la literatura del estudio, estas categorías que, inicialmente pueden haber sido descriptivas, pasan a ser conceptuales. Esto significa que el investigador(a) debe definirlas<sup>26</sup> cuidadosamente, delimitar sus propiedades, explicar sus causas y establecer las condiciones en que éstas intervienen. Para Charmaz la categoría integra experiencias dispares así como similares, implica ordenamiento temporal y muestra puntos de inflexión, promueve ciertos comportamientos, encaja en ciertas condiciones, emerge bajo ciertas condiciones y tiene consecuencias. De este modo, la categoría pasa a ser el elemento principal de la teoría.

Finalmente ubiqué los *códigos substantivos* que más adelante serán nombrados sólo como códigos, los clasifiqué en el nivel más micro de la jerarquía ya que eran los más específicos de dicho proceso. En esta investigación, dichos códigos actuaron como propiedades de las categorías ya que de una u otra forma las definían y permitían reformular y comprender todo el sistema de categorías (dimensiones, condiciones, causas o consecuencias). Sin embargo,

---

<sup>26</sup> Para conocer la definición de las categorías y códigos ir al 'Documento 5. Definiciones' presente en los anexos de la tesis (DVD).

Barney Glaser (1978) articuló una diferencia entre categorías y códigos distinta a la que yo propongo. Para este autor las categorías corresponden a los códigos substantivos que emergen de un incidente, mientras que los códigos hacen referencia al nexo con la teoría asociándose a un nivel de abstracción mayor y más cercano al concepto. En contraste, durante mi proceso de codificación, utilicé la noción de *categoría conceptual* de Kathy Charmaz (1994) para representar un mayor nivel conceptual y de abstracción. Dichos códigos que hice emerger de los datos –de manera inductiva-, los denominé *códigos substantivos* pues funcionaban como un nexo con la teoría y por tanto permitían la generación de teoría formal desde los datos.

No hay que olvidar que la GT tradicional tenía como objetivo principal generar teoría formal a partir de los incidentes hallados (Glaser y Strauss, 1967), por tanto, dicha transformación de los datos conllevaría un movimiento desde la teoría substantiva hacia la teoría formal. De este modo la teoría substantiva funciona como un nexo que permite la generación y formulación de teoría formal desde los datos empíricos a través de la interacción permanente entre los datos en bruto y el análisis de los mismos. En el caso de mi investigación, el proceso de codificación y posterior análisis no se centró en generar teoría desde una categoría central que abarcara todos los datos construidos, sino de entrecruzar los relatos para construir nexos teóricos con la literatura, las reflexiones y mi propio resonar como investigadora.

Ahora bien, una vez explicada la jerarquía organizativa de sistematización de los datos, es muy importante rescatar la noción de *memos* a lo largo de toda la etapa de codificación, categorización y análisis. Los memos o notas pueden ser pensamientos del investigador(a), descripciones de la investigación, descripciones del comportamiento de los colaboradores, ideas que se conectan con la experiencia del investigador o relaciones teóricas que se establecen con la literatura de la investigación y que emergen a través del proceso analítico. Es por esto que deben ser escritos conforme se piensan aunque se deba interrumpir el proceso de codificación.

Barney Glaser (1978) propone la noción de '*memos teóricos*' para referirse a aquellos que se conectaban con la literatura cumpliendo un papel trascendental en la generación de la teoría. Por su parte, Anselm Strauss (1987) defiende que cuando la codificación abierta se realiza del modo adecuado, comienzan a emerger una multitud de memos. De manera diferente, Kathy Charmaz (2006) entiende la elaboración y el rol de los memos durante todo el proceso de investigación. Ella concibe la experiencia de investigar como un largo viaje que requiere de descansos durante el análisis y es, precisamente en ese punto, dónde surge la importancia de

detenernos y escribir tanto notas analíticas como informales, comúnmente denominadas *memos*. Junto con esto, la autora defiende que escribir notas agiliza el trabajo analítico y acelera la productividad:

Memo-writing is the pivotal intermediate step between data collection and writing drafts of papers... Memo-writing constitutes a crucial method in grounded theory because it prompts you to analyze your data and codes early in the research process (Charmaz, 2006, p. 72).

En mi caso, a lo largo de todo el proceso de codificación escribí un gran número de memos debiendo interrumpir el proceso continuamente. Muchos de estos memos me facilitaron la integración de la literatura con las categorías y contribuyeron a la construcción de los primeros acercamientos teóricos. Estas notas recogían mis pensamientos, capturaban comparaciones, similitudes, discrepancias, cuestionamientos, conexiones y cristalizaban preguntas que iban apareciendo durante el proceso de codificación, incluso en el momento que iba transcribiendo las entrevistas. Éste funcionó como un proceso de conversación conmigo misma donde nuevas ideas y nuevos puntos de vista surgían durante la acción de escribir. A través de la escritura de notas también logré desarrollar algunos códigos de manera conceptual. En definitiva, los memos me ayudaron a pensar sobre los datos.

Finalmente es importante recordar que todo este proceso de emergencia de códigos, categorías y familias que he ido relatando no fue lineal, ni cerrado, ni definitivo aún cuando haya sido narrado de manera ordenada. Asimismo, siempre fue necesario adoptar una postura sensible, creativa y móvil como investigadora frente a las diversas etapas de la codificación. La idea del espiral dentro de mi proceso fue esencial, pues fui y regresé a los relatos, al texto, a los códigos, a las categorías, a los memos y a la literatura cuántas veces fue necesario. De atrás para adelante y de adelante para atrás como muestra esta imagen.

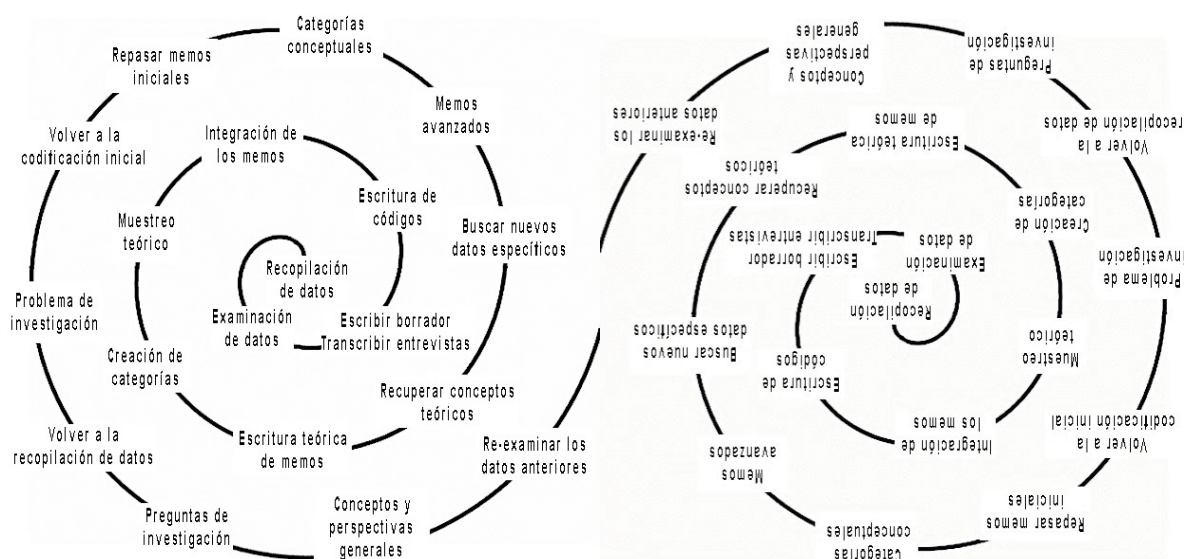


Figura 17. Carrasco, S. (2015). Proceso de codificación a través de la GT a modo de espiral.

En el siguiente apartado revelaré paso a paso el proceso de codificación realizado, facilitando las citas y ejemplos necesarios para lograr explicar la complejidad de este recorrido. Para no extenderme demasiado ejemplificaré esto sólo con la primera colaboradora ya que el proceso fue bastante similar con el resto. Por lo demás, la totalidad del proceso es posible revisarlo en los anexos de la tesis<sup>27</sup>.

## **II. Proceso de codificación y categorización de los datos**

### *ii.i. Decisiones, aciertos y desaciertos en el uso de la Grounded Theory*

Antes de comenzar realizaré un breve repaso por las decisiones tomadas antes del proceso de codificación y la categorización.

Como expliqué anteriormente, antes de entrar al campo establecí los cuatro grandes temas o ejes de investigación (cuerpo; performatividad; educación artística y ser docente) resultantes del marco teórico para organizar el modo de acercamiento al campo y la metodología a aplicar, aunque a lo largo del proceso haya emergido un quinto tema correspondiente al contexto. Junto con esto, las preguntas de investigación y la problemática que quería estudiar fueron aportando las directrices para enfocar el estudio y lo que quería observar. A partir de este tejido fui organizando los elementos para intentar comprender cómo dialogaban los colaboradores (futuros profesores de artes visuales) con los discursos y prácticas en torno al cuerpo dentro de su formación, el tránsito entre la universidad y sus primeras prácticas profesionales. Todo esto enlazado con el enmarque, pues tal como propone Johnny Saldaña (2008) desde el paradigma pragmático de Michael Patton (2002), es necesario poner atención al contexto ya que dentro de una investigación todas las preguntas, metodologías, marcos conceptuales y parámetros del trabajo de campo dependen de eso.

A partir de ese tejido emergieron las veintidós preguntas<sup>28</sup> que conformaron las entrevistas, las cuales a su vez, se organizaron a partir de los cuatro temas previamente establecidos. Debido a la disponibilidad de tiempo que tenían los colaboradores y el carácter de desarrollo de las preguntas, éstas debieron dividirse en cinco rondas de entrevistas. Fue muy importante mantener una actitud abierta y flexible como investigadora a lo largo de todo el proceso de la investigación, en especial durante la etapa de desarrollo de entrevistas, ya que a raíz de los tiempos de los colaboradores y la planificación de las entrevistas, los encuentros podían requerir modificaciones dependiendo de cada caso específico. Lo importante era generar un vínculo y una relación con los colaboradores.

---

<sup>27</sup> Anexos de la tesis adjuntados en el DVD

<sup>28</sup> Para mayor información sobre la elaboración de preguntas, ver apartado 'Decisiones de diseño y preparación de las preguntas temáticas'.

El proceso de codificación descrito a continuación ilustra el recorrido por los datos que fueron recogidos mediante las cinco rondas de entrevistas realizadas a la primera colaboradora (Marieta, 22 años). Estas rondas de entrevistas<sup>29</sup> se llevaron a cabo entre los meses de marzo y mayo del año 2014 y se configuraron a partir de las preguntas detalladas en el capítulo 3. Este proceso de codificación se llevó a cabo de la misma manera con todos los colaboradores(as) utilizando como base las categorías y códigos que emergieron de aquí. Al ser la primera, surgieron muchísimos códigos y categorías que abarcaron una gran número de temas previstos e inesperados. Sin embargo, a medida que realizaba la codificación de los otros sujetos, igualmente, fueron emergiendo nuevos códigos y categorías inductivamente así como temas imprevistos posibles de captar gracias a la revisión exhaustiva de los datos.

Los pasos realizados durante el proceso de codificación fueron los siguientes:

1. Primero realicé la transcripción total de las entrevistas recogidas a lo largo de las cinco rondas. Las transcripciones<sup>30</sup> se realizaron sin obviar ninguna parte de la narración a partir de las grabaciones orales registradas mediante grabadora de voz, con previa autorización de los(as) colaboradores(as).
2. Luego de hacer la transcripción total de las entrevistas, realicé una lectura completa de dicha transcripción textual con el fin de rescatar los fragmentos<sup>31</sup> que fuesen relevantes para la investigación. En esta etapa, así como a lo largo de toda la codificación, fue muy importante rescatar los aspectos significativos que iban surgiendo de manera inesperada y que no estaban previstos dentro de las preguntas iniciales de investigación. Estar abierta a nuevos temas y propiedades del cuerpo que surgían y que no estaban considerados inicialmente, me sirvieron para abrirme hacia otras perspectivas y posibilidades.

Ejemplo 14: El siguiente ejemplo es un fragmento que se desprenden de la primera ronda de entrevista de Marieta y muestra cómo fui rescatando lo relevante de cada entrevista durante la revisión de las transcripciones. La pregunta formulada inicialmente era: *¿Qué tipo de discursos en torno al cuerpo has captado en tu formación artística-pedagógica de la carrera?*

*"Lo primero que me llamó la atención, la primera vez que me encontré con los modelos desnudos en mi clase, fue la libertad con la que se movían ellos, las posiciones que adoptaban para que fueran dibujados o pintados. Sin embargo, lejos de parecerme algo normal, natural o transgresor, me pareció muy desagradable e incómodo al principio. Me pareció choqueante".*

<sup>29</sup> Para conocer más del diseño de las entrevistas y preguntas, ir al apartado 'Preparación de preguntas y entrevistas: Diseño e implicaciones'.

<sup>30</sup> Transcripciones textuales disponibles en los anexos de la tesis (DVD). Carpeta 'Documento 1. Transcripciones directas'.

<sup>31</sup> Para mayor información ir al 'Documento 2. Fragmentos rescatados, primeros códigos emergentes y memos'. Anexos de la tesis (DVD).

Los fragmentos destacados dentro de cada frase fueron subrayados y rescatados de manera textual. Al colocarlos en la tesis sólo realicé pequeños cambios como remplazar modismos chilenos por palabras más universales del castellano a fin de que todas las personas pudiesen comprender de qué se estaba hablando. En algunos casos que consideré necesarios, los modismos se dejaron y coloqué una referencia sobre su significado como se podrá observar.

Ejemplo 15: El siguiente fragmento muestra cómo se fueron intercambiando algunas palabras o modismos chilenos al castellano para un mejor entendimiento del fragmento que se rescataba.

*“En la fuerza aérea hay todo un reglamento a seguir entre el estudio y ser militar, aparte de la introducción militar. Pero hubo un momento en que me dije ¡okay!, pensé realmente en mi vida, ¿cachai?...onda, no poder sentarte cuando querai, o no poder querer mirar la noche, o no poder tomar agua. Son cosas básicas que cuando te las quitan tu las deseai más”.*

El modismo chileno ‘cachai’ se cambia por ‘entiendes’. El modismo ‘onda’ se cambia por ‘es decir’. Las palabras ‘querei’/‘deseai’ se cambian por la conjugación verbal correcta: ‘quieres’ y ‘deseas’. De este modo, el fragmento finalmente queda revisado para su mejor entendimiento.

*“En la fuerza aérea hay todo un reglamento a seguir entre el estudio y ser militar, aparte de la introducción militar. Pero hubo un momento en que me dije ¡okay!, pensé realmente en mi vida, ¿entiendes?...Es decir, no poder sentarte cuando quieres, o no poder querer mirar la noche, o no poder tomar agua. Son cosas básicas que cuando te las quitan tu las deseas más”.*

Ejemplo 16: En los casos donde consideré que no debía realizar ningún tipo de intervención ni modificación sobre los relatos, coloqué una \*referencia sobre su significado debajo de la frase.

*“Mi papá es súper cuadrado ni siquiera me deja estar con mi pololo\* sola en la habitación conversando, y si mi papá se enoja: ¡miedo! es súper alterado”.*      \*Referencia: analogía de novio

Ahora bien, existieron otros casos aislados en los que tuve que hacer aclaraciones sobre lo que se estaba diciendo porque en cuerpo del fragmento no se nombraba aquello a lo que se hacía referencia. En estos casos, agregué la palabras específica para que se comprendiera el sentido íntegro de la frase, como en el siguiente caso:

Ejemplo 17. Fragmento original:

*“Ellos se comportan como vacas sagradas”.*

Fragmento modificado:

*“Los profesores se comportan como vacas sagradas”.*

Este tipo de modificaciones fueron necesarias de hacer porque al trabajar con fragmentos de las historias, a veces, el lector no posee toda la información necesaria para comprender su sentido. Sin embargo, a lo largo de todo el relato de la tesis, la totalidad de los fragmentos utilizados se van contextualizando.

3. Luego de rescatar todos los fragmentos textuales de Marieta (119 en total) que me parecieron relevantes para analizar, subrayé los conceptos significativos y comencé a realizar la primera *codificación abierta*<sup>32</sup>. Junto con esto, fui escribiendo algunos *memos*. Estos memos o notas fueron captados en tres momentos diferentes de la investigación: al tiempo que realizaba la entrevista *in situ*; al momento de transcribir la entrevista; y mientras realizaba la codificación. Estos *memos*<sup>33</sup>, tal como lo expliqué anteriormente, podían ser descripciones de alguna situación, comentarios personales, comentarios de los colaboradores y nexos que iba estableciendo con la teoría y la literatura de la investigación.

Ejemplo 18: El siguiente fragmento muestra cómo fui designando los *primeros códigos* a partir de los ‘códigos en vivo’ y algunas *notas o memos* en relación al fragmento seleccionado. En este caso, el memo fue para conectar los códigos en vivo con la literatura y la teoría, y de este modo, crear **\*[códigos analíticos]**. Para ejemplificar esto, utilizo el mismo fragmento del ejemplo 14 -que se desprende de la primera ronda de entrevista de Marieta-, para que vaya quedando claro cómo se fue desplegando el proceso en cada fragmento escogido.

“Lo primero que me llamó la atención, la primera vez que me encontré con los modelos desnudos en mi clase, fue la libertad con la que se movían ellos, las posiciones que adoptaban para que fueran dibujados o pintados. Sin embargo, lejos de parecerme algo normal, natural o transgresor, me pareció muy desagradable e incomodo al principio. Me pareció choqueante”. **\*Códigos: [el desnudo como algo poco natural] [normal/anormal] [zonas de confort]**.

**Memo:** Establecer conexiones teóricas de las frases subrayadas con algunos conceptos binarios: natural/artificial; normal/anormal. Asimismo con la noción “zona de confort”.

Nota: Para mayor comodidad y legibilidad del proceso, la codificación original diferencia los elementos descritos (códigos, categorías, familias, temas y memos) con un color determinado.

4. Respecto a los códigos, tal como expliqué en el capítulo 4, inicialmente los *códigos en vivo* tenían un carácter mayoritariamente descriptivo. Luego de la primera revisión y ponerlos en relación con la literatura, algunos se transformaron en *códigos analíticos*. Como siempre

<sup>32</sup> Para mayor información ir al apartado ‘Mis primeros acercamiento a la Grounded Theory’. Anexos DVD: ‘Documento 3. Primera codificación abierta’

<sup>33</sup> Para mayor información ir al apartado ‘Qué es un tema, familia, categoría, código substantivo y memos’.



conté con un marco teórico previo y literatura específica, fue relativamente fácil ir generando las primeras conexiones o nexos con los referentes bibliográficos y los marcos conceptuales. A medida que avanzaba la codificación, esto se fue haciendo cada vez más complejo. A continuación pondré un ejemplo del paso de ‘*códigos en vivo*’ a ‘*códigos analíticos*’.

Ejemplo 19: de ‘*códigos en vivo*’ a ‘*códigos analíticos*’

[lejos de parecerme algo <u>normal, natural</u> o transgresor, me pareció muy <u>desagradable e incómodo</u> al principio].	<i>Código in vivo</i>
-----	-----
[el desnudo como algo poco normal]	<i>Código descriptivo</i>
[el desnudo como algo poco natural]	<i>Código descriptivo</i>
[el desnudo como algo desagradable e incómodo]	<i>Código descriptivo</i>
-----	-----
[normal/anormal] [natural/cultural]	Al marcarlos como discursos binarios establezco un nexo con la teoría feminista postestructuralista y lo transformo en un código analítico.
[zonas de confort]	Este código lo conceptualicé en relación a la noción <i>zona de confort</i> del autor Alasdair White (2008).

En el ‘*Documento 2. Frases rescatadas, primeros códigos emergentes y memos*’ ubicado en los anexos (DVD), se encuentran disponibles todos los fragmentos rescatados de Marieta con sus códigos y memos correspondientes. Decidí poner todos los fragmentos rescatados en un documento a parte, con la finalidad de diferenciar los ‘datos seleccionados’ de la totalidad de las transcripciones. En este documento organicé los fragmentos por números, códigos y memos correspondientes. Igualmente subrayé las ideas más relevantes dentro de cada frase.

Aquellos datos que no utilicé en esta etapa no los deseché, los reservé para utilizarlos en otros momentos de la escritura y así poder volver cuántas veces fue necesario a los datos, hacer relecturas y revisiones. Hasta ahora los datos están guardados con la intención de utilizarlos en trabajos posteriores a la tesis. Es importante recordar que al igual que todo el proceso de investigación, éste no fue un proceso cerrado ni rápido. Durante toda la investigación regresé a los datos tantas veces como fue necesario, con el fin de dialogar con ellos y generar nexos.

## Ejemplo 20: cómo se organizó en el ‘documento 2’ lo descrito anteriormente

### **Fragmento 2:**

*“Lo primero que me llamó la atención, la primera vez que me encontré con los modelos desnudos en mi clase, fue la libertad con la que se movían ellos, las posiciones que adoptaban para que fueran dibujados o pintados. Sin embargo, lejos de parecerme algo normal, natural o transgresor, me pareció muy desagradable e incomodo al principio. Me pareció choqueante”.*

### **Códigos:**

[natural/cultural]

[normal/anormal]

[zonas de confort]

**Memo:** Establecer conexiones teóricas de las frases subrayadas con algunos conceptos binarios: natural/cultural; normal/anormal. Asimismo con la noción “zona de confort”.

Paralelamente a este proceso, iba traspasando en un documento nuevo todos los códigos emergentes (*‘Documento 3. Primera codificación abierta’*)<sup>34</sup> con el fin de comenzar a categorizarlos. Los organicé por orden de emergencia y ronda de entrevistas.

## Ejemplo 21: cómo se organizaron los datos a fin de comenzar su categorización

### **Primera entrevista**

[el cuerpo entendido desde su dimensión física o Körper]

[lo corporal entendido a través del movimiento]

[lo público y lo privado]

[el desnudo como algo poco “natural”]

[inadvertencia y naturalización del cuerpo]

[el cuerpo como herramienta y/o soporte artístico]

### **Segunda entrevista**

[normal /anormal]

[el cuerpo como herramienta de manejo y/o control]

[el cuerpo , tacto y gestualidad: conexión con lo esencial del ser humano]

[el cuerpo, constructor de conocimientos y aprendizajes]

[cánones corporales]

En ese documento tenía identificados los 5 grandes temas definidos, para comenzar desde ahí el proceso de categorización de los códigos. En el documento original, diferencié los temas con un color rojo para mayor comodidad y legibilidad.

<sup>34</sup> Anexos de las tesis colocados en el DVD.

TEMA 1=	<b>CUERPO/CORPOREIDAD</b>
TEMA 2=	<b>PERFORMATIVIDAD</b>
TEMA 3=	<b>SER DOCENTE</b>
TEMA 4=	<b>EDUCACIÓN ARTÍSTICA</b>
TEMA 5=	<b>CONTEXTUALIZACIÓN</b>

Es importante aclarar que debido al foco inicial de estudio, estos cinco temas fueron pensados específicamente desde su relación con la educación formal y las prácticas pedagógicas que se originaban dentro de su formación.

Como dije, estos temas eran demasiado generales y amplios para comenzar a categorizar cada uno de los códigos que iban emergiendo. La creación de *familias y categorías*, detalladas a continuación, me ayudaron a agrupar dichos *códigos*<sup>35</sup> y categorizarlos de una manera más específica dentro de esos temas generales. Para mayor comodidad y legibilidad, en el documento original, se diferencian las familias y las categorías con diferentes colores.

#### Ejemplo 22: emergencia de las *familias*

EL TEMA 1: CUERPO/CORPOREIDAD, englobó los siguientes subtemas o familias: *Discursos del cuerpo; Cuerpo y sociedad; Cuerpo y educación.*

EL TEMA 2: PERFORMATIVIDAD, englobó el siguiente subtema o familia: *La performatividad en la educación.*

EL TEMA 3: SER DOCENTE, englobó el siguiente subtema o familia: *Formación docente*

EL TEMA 4: EDUCACIÓN ARTÍSTICA, englobó los siguientes subtemas o familias: *Proceso educativo; Relaciones de poder en el proceso educativo.*

Y EL TEMA 5: CONTEXTUALIZACIÓN, englobó el siguiente subtema o familia: *Diversidad de contextos.*

Una vez establecidas estas familias era necesario delimitar más estas clasificaciones para lograr un mejor ordenamiento y jerarquización de los datos. Para esto, establecí numerosas categorías que fueron agrupando los códigos. Conjuntamente, me ayudaban a llegar hasta las particularidades de cada uno de ellos. Las categorías actúan como uno de los elementos más importante dentro de la codificación ya que emergen de manera inductiva de los datos, al igual que los códigos o subcategorías. La designación de ‘subcategorías’ en mi investigación, responde al hecho de que los datos definen las características de las categorías.

<sup>35</sup> Para recordar las diferencias entre estos elementos ir al apartado ‘Qué es un tema, familia, categoría, código substantivo y memos.’

### Ejemplo 23: emergencia de categorías

EL TEMA 1: CUERPO/CORPOREIDAD, englobó los siguientes subtemas o familias: *Discursos del cuerpo; Cuerpo y sociedad; Cuerpo y educación*. Éstas a su vez, englobaron las siguientes categorías: ***Discurso biológico/ fisiológico; Discursos binarios; Discurso higienista; Invisibilidad del cuerpo; Cuerpo y arte; El cuerpo como construcción social; Colonización del cuerpo; Construcción identidad/subjetividad del sujeto; El cuerpo en la educación informal; El cuerpo en la educación tradicional formal.***

EL TEMA 2: PERFORMATIVIDAD, englobó el siguiente subtema o familia: *La performatividad en la educación*. Ésta a su vez, englobó las siguientes categorías: ***Noción de performatividad en la educación de Ellsworth; Modos de performatividad.***

EL TEMA 3: SER DOCENTE, englobó el siguiente subtema o familia: *Formación docente*. Ésta a su vez, englobó las siguientes categorías: ***Formación docente deficiente; Formación docente y la herencia tradicional-formal; Construcción docente-ser docente hoy; Posibles prácticas de formación.***

EL TEMA 4: EDUCACIÓN ARTÍSTICA, englobó los siguientes subtemas o familias: *Proceso educativo; Relaciones de poder en el proceso educativo*. Éstas a su vez, englobaron las siguientes categorías: ***Prácticas pedagógicas artísticas; Quehacer profesional; Rol docente/artista; Relaciones de poder en la institución; Relaciones de poder y herencia tradicional formal; Relaciones de poder profesor/alumno y alumno/alumno.***

Y EL TEMA 5: CONTEXTUALIZACIÓN, englobó el siguiente subtema o familia: *Diversidad de contextos*. Ésta a su vez, englobó las siguientes categorías: ***Contexto social y cultural; Contexto familiar de los sujetos; Contexto formativo institucional; Contexto socio-económico.***

Una vez terminado el establecimiento de temas, familias y categorías fueron agrupados todos los códigos emergentes (*'Documento 3. Primera codificación abierta'*)<sup>36</sup>. Si bien las familias y categorías emergieron desde los nexos generados con los 'códigos abiertos' e inductivos, éstas también tienen relación con la pregunta de investigación, el problema de estudio y el marco teórico. El proceso de codificación y análisis de evidencia lo fui relacionando continuamente con el foco inicial de la investigación.

5. El número de códigos que surgieron inicialmente de las cinco rondas de entrevistas de Marieta fueron 91. Estos 91 códigos fueron agrupados dentro de 5 temas, 8 familias y 26 categorías y diferenciadas por color. A continuación ejemplificaré el ordenamiento descrito a partir del tema CUERPO, uno de los temas más amplios y representativos de este proceso.

<sup>36</sup> Anexos de las tesis colocados en el DVD.

## Ejemplo 24: extracto del *proceso de categorización*

<p><b>TEMA 1</b>  <b>CUERPO/CORPOREIDAD</b>  <b>Familia 1.1</b>  Discursos del cuerpo  <b>Categoría</b>  <i>Discurso biológico/ fisiológico</i>  <b>Códigos</b>  [el cuerpo entendido desde su dimensión física o Körper]  [el desnudo como algo poco “natural”]  [lo corporal entendido a través del movimiento]  <b>Categoría</b>  <i>Discursos binarios</i>  <b>Códigos</b>  [lo público y lo privado]  [normal /anormal]  [natural/cultural]  <b>Categoría</b>  <i>Discurso higienista</i>  <b>Códigos</b>  [cuerpo e higiene corporal]  <b>Categoría</b>  <i>Invisibilidad del cuerpo</i>  <b>Códigos</b>  [inadvertencia y naturalización del cuerpo]  [inmovilidad de los cuerpos]  <b>Categoría</b>  <i>Cuerpo y arte</i>  <b>Códigos</b>  [el cuerpo como herramienta y/o soporte artístico]  [el tema del cuerpo relacionado sólo con los ramos artísticos de la carrera]  [el cuerpo como herramienta transgresora]  <b>Familia 1.2</b>  Cuerpo y sociedad  <b>Categoría</b>  <i>El cuerpo como construcción social</i>  <b>Códigos</b>  [el cuerpo como medio de expresión y comunicación en la relación social]  [cánones corporales]  [el cuerpo, tacto y gestualidad: conexión con lo esencial del ser humano]  [construcción social del género]  [cuerpo como espacio de resistencia]  [cuerpo dócil y controlado]  <b>Categoría</b>  <i>Colonización del cuerpo</i>  <b>Códigos</b>  [disciplina. Práctica de control]  [maltrato. Prácticas de control]  [uniformidad. Práctica de control]  [clasificación. Práctica de control]  [relaciones de poder y control institucional]  [relaciones de poder y género]  [relaciones de poder y autoritarismo]  [el cuerpo como herramienta de manejo y/o control]</p>	<p>[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Norma heterosexual]  [sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Racismo]  [sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Normalización]  [sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Género]  [obediencia y/o sumisión frente a reglas socialmente establecidas]  <b>Categoría</b>  <i>Construcción identidad/subjetividad del sujeto</i>  <b>Códigos</b>  [coherencia discurso/práctica]  [incoherencia discurso/práctica]  [zonas de confort]  [obediencia y/o sumisión frente a reglas socialmente establecidas]  [modos de resistencia]  <b>Familia 1.3</b>  Cuerpo y educación  <b>Categoría</b>  <i>El cuerpo en la educación informal</i>  <b>Códigos</b>  [el cuerpo como posible medio de relación y comunicación en la relación educativa]  [el uso del cuerpo como algo “positivo” dentro de la relación educativa]  [poca relevancia del cuerpo en la educación y las prácticas educativa]  [la intelectualidad como una frontera corporal]  [el cuerpo, constructor de conocimientos y aprendizajes]  [el cuerpo como herramienta de manejo y/o control]  [cuerpo como espacio de resistencia]  [cuerpo dócil y controlado]  [agencia de la educación informal sobre la construcción de la corporeidad]  [agencia de la educación informal sobre la heteronormatividad]  [obediencia y/o sumisión frente a reglas socialmente establecidas]  [sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Racismo]  [sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Normalización]  [sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Género]  [obediencia y/o sumisión frente a reglas socialmente establecidas]  [sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Norma heterosexual]  [herencia tradicional de enseñanza. Visión positivista]  [herencia tradicional de enseñanza. Enfoque academicista]  [herencia tradicional de enseñanza. Relaciones jerárquicas]  [agencia de la educación formal sobre la construcción de la corporeidad]  [agencia de la educación formal sobre la heteronormatividad]  [problema generacional en la formación]  [rasgos de educación militarista]</p>	<p>[relaciones de poder y género]  [rasgos de educación militarista]  [problema generacional en la formación]  <b>Categoría</b>  <i>El cuerpo en la educación tradicional formal</i>  <b>Códigos</b>  el cuerpo como posible medio de relación y comunicación en la relación pedagógica]  [poca relevancia del cuerpo en la educación y las prácticas pedagógicas]  [el uso del cuerpo como algo “positivo” dentro de la relación pedagógica]  [el cuerpo, constructor de conocimientos y aprendizajes]  [el uso del cuerpo como un medio en el aula]  [el cuerpo como herramienta de manejo y/o control]  [inmovilidad de los cuerpos]  [cuerpo dócil y controlado]  [cuerpo como espacio de resistencia]  [obediencia y/o sumisión frente a reglas socialmente establecidas]  [la intelectualidad como una frontera corporal]  [relaciones de poder y los cargos académicos]  [relaciones de poder y control institucional]  [relaciones de poder y autoritarismo]  [uniformidad. Práctica de control]  [disciplina. Práctica de control]  [vigilancia. Práctica de control]  [represión. Prácticas de control]  [clasificación. Práctica de control]  [sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Género]  [sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Racismo]  [sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Normalización]  [sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Prestigio institucional]  [sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Norma heterosexual]  [herencia tradicional de enseñanza. Visión positivista]  [herencia tradicional de enseñanza. Enfoque academicista]  [herencia tradicional de enseñanza. Relaciones jerárquicas]  [agencia de la educación formal sobre la construcción de la corporeidad]  [agencia de la educación formal sobre la heteronormatividad]  [problema generacional en la formación]  [rasgos de educación militarista]</p>
---	--	--

A continuación veremos cómo algunos de estos códigos inevitablemente se repiten dentro de otras categorías, en especial, cuando alguno representan una categoría histórica.

6. A lo largo de la codificación muchos de los códigos fueron utilizados reiteradamente dentro de otros temas, familias o categorías. Esto ocurre, tal como propone Saldaña (2013), porque existen patrones repetitivos sobre la acción en los asuntos humanos y porque el objetivo del codificador(a) es encontrarlos y visibilizarlos tal como se documenta en los datos. A lo largo de la codificación, los códigos relativos a la acción humana como *relaciones de poder y género*; *relaciones de poder y control institucional*; *relaciones de poder y autoritarismo*; *conflictos*; *organización jerárquica de la educación*; *modos de resistencia*, se repiten constantemente. Sin embargo, no sólo se repiten códigos relativos a patrones repetitivos de la acción humana, sino también aquellos que atraviesan categorías históricas, como por ejemplo, el código denominado *herencia tradicional de enseñanza. Visión positivista*. Si bien éste emergió en la primera ronda de entrevistas, al representar una categoría histórica, se repite dentro de varios temas, familias o categorías, como se puede ver a continuación.

En el TEMA 1. CUERPO/CORPOREIDAD, el código *herencia tradicional de enseñanza. Visión positivista*, está presente en la familia de ‘Cuerpo y educación’, dentro de la categoría ***El cuerpo en la educación tradicional formal***.

En el TEMA 3.SER DOCENTE, el código *herencia tradicional de enseñanza. Visión positivista*, está presente en la familia de ‘Formación docente’, dentro de la categoría ***Formación docente y la herencia tradicional-formal***.

En el TEMA 4. EDUCACIÓN ARTÍSTICA, el código *herencia tradicional de enseñanza. Visión positivista*, está presente en la familia de ‘Proceso educativo’, dentro de la categoría ***Prácticas pedagógicas artísticas***. Dentro de este mismo tema, a su vez, está presente dentro de la familia ‘Relaciones de poder en el proceso educativo’, dentro de la categoría ***Relaciones de poder y herencia tradicional formal***.

Finalmente, en el TEMA 5. CONTEXTUALIZACIÓN, el código *herencia tradicional de enseñanza. Visión positivista*, está presente en la familia ‘Diversidad de contextos’, dentro de la categoría ***Contexto formativo institucional***.

Esto mismo sucede con varios otros códigos que atraviesan categorías históricas, como: *herencia patriarcal y androcéntrica*; *herencia tradicional de enseñanza. Enfoque academicista*; *herencia tradicional de enseñanza. Relaciones jerárquicas*; *enfoque enciclopédico. Rol del profesor como conocedor de verdades absolutas*; etcétera. Para conocer qué otros códigos se repiten, ir al ‘Documento 3. Primera codificación abierta’.

7. Una vez que finalicé las etapas anteriores y revisé la totalidad de los códigos recogidos para obtener la mayor cantidad posible de ‘códigos analíticos’, traspasé todos esos datos a una tabla de Excel a fin de organizar el proceso realizado por rondas de entrevistas. Esta organización fue una decisión única y exclusivamente mía como investigadora para mi propia comodidad y visualización del proceso total. Igualmente me sirvió para incorporar dentro del mismo documento *el nexos con la teoría* y apuntar algunas notas descriptivas asociadas al proceso. Esta tabla está dividida en ocho celdas. Las siete primeras corresponden a la etapa explicada en los puntos anteriores y la octava a los nexos con la teoría. La última celda anexada corresponde a las notas descriptivas y a las preguntas correspondientes a la ronda. Esta ordenación se dividió en filas descendentes para separar cada uno de los fragmentos rescatados.

En la tabla final<sup>37</sup> organicé la totalidad de fragmentos de los ocho colaboradores dentro de cada ronda de preguntas. Cada una de estas rondas, corresponden a una hoja diferente dentro del mismo documento en Excel. Para mayor comodidad y visualización de los fragmentos por colaborador, cada uno de ellos fue marcado con un color diferente como se puede observar en las siguientes figuras. A continuación presentaré un fragmento minimizado de la tabla (ejemplo 25) y un acercamiento de éste (ejemplo 26) para poder ver mejor a qué me estoy refiriendo.

Ejemplo 25: Fragmento minimizado de la tabla

PRIMERA RONDA DE ENTREVISTAS									
Contextualización de las frases: Aquí se comienza a hablar en torno a los discursos del cuerpo y/o el tacto, captados durante su formación.									
Mariana									
PRIMERA RONDA DE ENTREVISTAS									
FRAGMENTOS	TEMAS	FAMILIAS	CATEGORÍAS	CÓDIGOS	MEMOS	NEXOS CON LA TEORÍA			
1 "Los discursos en torno al cuerpo y al tacto que he captado durante mi formación han estado relacionados principalmente con algunos temas artísticos, como dibujo, volumen y pintura, ya que trabajamos con modelos vivos durante los primeros años".	CUERPO	Discursos que emergen	Discursos con su origen en el dualismo cartesiano	(el cuerpo entendido desde su dimensión física o Körper)	Trasor novo con la tradición fenomenológica, la cual ha ido perfilando una diferencia (para entre lo que se conoce como cuerpo objeto y como cuerpo sujeto; o dicho de otro modo, como cuerpo físico y como cuerpo simbólico).	Las nociones de cuerpo Körper y Leib, son recogidas por la fenomenología de Husserl (1963). Luego, han sido tratadas por una gran cantidad de autores como Edith Stein (1991), Merleau-Ponty (2002), Derrida (2003), etc. El término alemán Körper, es el origen del adverbio "corporalmente" y que más adelante dará el término corporalidad o Leib (concebido como la parte constitutivamente subjetiva de la persona). Conceptos que en la lengua alemana sirven para designar dos dimensiones o perspectivas diferentes del cuerpo Körper y Leib. Las nociones de cuerpo físico y cuerpo simbólico emergen del dualismo cartesiano de René Descartes, quien establece una separación entre cuerpo y alma. Es por esto que la categoría se nombra como "Discursos con su origen en el dualismo cartesiano".			
5	CUERPO	Cuerpo y arte	Nociones del cuerpo en el arte	(el cuerpo como herramienta y/o soporte artístico)	Con la primera que relaciona la pregunta es con el cuerpo físico desnudo, como herramienta para poder sentir de escasa o soporte para realizar alguna obra artística.	José María Ortega (2008) "Hermenéutica del cuerpo y la educación". En el capítulo «La experiencia trágica del cuerpo en el Arte Contemporáneo y la Educación», Ortega explica que el cuerpo, además de organismo, ha sido desde siempre entendido como cualidad simbólica metafísica en los procesos de construcción de la realidad. Un tanto que tanto de expresividad cultural, sociedades se han visto sometidas a la exigencia ontológica de la representación de sí en su corporalidad y en el arte.			
6	SER DOCENTE DE ED. ARTÍSTICA	Construcción docente	Construcción docente/artista/investigador	(el tema del cuerpo relacionado sólo con los ramos artísticos de la carrera)		1. ¿Cuáles son los discursos en torno al cuerpo y al tacto que tú has captado durante tu formación artística pedagógica en este departamento? 2. ¿Crees que se habla del cuerpo y del tacto como herramientas "positivas" dentro de la educación y de su uso dentro del aula? ¿Por qué? ¿Qué entendes por positivas? 3. ¿Crees que existe alguna distancia o semejanza entre los discursos utilizados dentro de la formación que recibes y los/as docentes que los enseñan? ¿Por qué? ¿Dónde crees que está esa distancia, diferencia o esa similitud? ¿Podrías darme algunos ejemplos? 4. ¿Cuáles son los discursos que tu cuentas en relación a cómo se habla de la/el alumno/a y del profesor/a dentro de esta formación? 5. ¿Cómo observas que actúan los docentes en relación a su propio cuerpo, en relación a su propio cuerpo y al del resto de sus compañeros? 6. ¿Consideras tú que algún/a docente del Departamento, le da más importancia al cuerpo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que otros? ¿A través de qué ejemplos lo notas (trazo pictórico como discursos)?			
7	CUERPO	Discursos que emergen	Oposiciones dualistas del cuerpo	(naturaleza/cultura)	Conceptos binarios (dualismo): natural/artificial, normal/anormal, cuerpo/alma, etc. El sujeto platónico/cartesiano, es "un sujeto del conocimiento y sin pasión"; la verdadera vida no pertenece al cuerpo sino al alma. Libro: La Hermenéutica del cuerpo. CAPÍTULO I: EL ALIENTO TRÁGICO DEL CUERPO. Discursos binarios: Rigidez oposiciones dicotómicas naturaleza/cultura, sentimiento/razón, activo/pasivo, producción/reproducción, público/privado, masculino/femenino, etc., recorren de forma variable en el tiempo, debido a la cultura patriarcal. Desde la pedagogía que se trabaja para romper con estos cánones universalistas, dualistas y heteronormativos, buscando deconstruir pedagógicamente la normalidad corporal. Currán sugiere, también, que es importante constatar la evidencia natural de las categorías identitarias y poder deconstruirlos por los cánones, buscando cuestionar en la zona	Jordi Planella en su libro "Cuerpo, cultura y educación" (2006), señala que la causa de este dualismo debemos buscarla en el pensamiento occidental en torno al cuerpo que se ha nutrido de la polaridad existente entre cuerpo y alma. (Dualismo ontológico de Platón). La teoría feminista ha luchado por desnaturalizar algunos de los relatos binarios existentes universalmente, en especial hombre/mujer y hombre/hetero (Curran, 2002:53), normal/anormal. La pedagogía quiere hacer referencia al término normal/anormal o normalidad/anormalidad. Aquellos sujetos que no encajan en la definición de normal son enviados a la nueva categoría de o normal. Lo que busca la pedagogía es, en la desnaturalización del binomio normal/anormal. La afirma			
8	CUERPO	Discursos que emergen	Oposiciones dualistas del cuerpo	(naturaleza/cultura)		Nota de la 1a entrevista de Helena: Fue día como siempre, llegué más temprano de lo normal para poder pasar en limpio algunas observaciones que ya había realizado en algunas clases. Por lo tanto, me puse a trabajar en el hall de acceso de la escuela de arte mientras esperaba su llegada. Una de las acciones importantes por las cuales había llegado temprano era para tener todo preparado y organizado para la entrevista. Ya tenía toda la documentación necesaria impresa, lista la hoja de información y de apuntes para realizar la entrevista, tenía la grabadora, los cuestionamientos informales, etc. Sin embargo, me faltaba pedir la sala donde realizar la entrevista. No estaba previsto, porque sabía que nuestra biblioteca universitaria contaba con espacios personalizados e insonorizados para trabajar en grupo o llevar a cabo reuniones, entrevistas o cualquier encuentro por el estilo, sin embargo, yo quería llevar a cabo esta entrevista dentro del departamento de arte, ya que era más cerca, podíamos comer o tomar			

Figura 18. Carrasco, S. (2015). Fragmento minimizado de la tabla final de codificación.

<sup>37</sup> Anexos de la tesis colocados en el DVD.



## Ejemplo 26: Acercamientos de la tabla

PRIMERA RONDA DE ENTREVISTAS						
A	B	C	D	E	F	G
Contextualización de las frases: Aquí se comienza a hablar en torno a los discursos del cuerpo y/o el tacto, captados durante su formación						
Marieta						
	FRAGMENTOS	TEMAS	FAMILIAS	CATEGORÍAS	CÓDIGOS	MEMOS
1	"Los discursos en torno al cuerpo y al tacto que he captado durante mi formación han estado relacionados principalmente con algunos ramos artísticos, como dibujo, volumen y pintura, ya que trabajamos con modelos vivos durante los primeros años".	CUERPO	Discursos que emergen	Discursos con su origen en el dualismo cartesiano	[el cuerpo entendido desde su dimensión física o Körper]	Hacer nexo con la tradición fenomenológica, la cual ha ido perfilando una diferencia clara entre lo que se conoce como cuerpo objeto y como cuerpo sujeto; o dicho de otro modo, como cuerpo físico y como cuerpo simbólico.
		CUERPO	Cuerpo y arte	Nociones del cuerpo en el arte	[el cuerpo como herramienta y/o soporte artístico]	Con lo primero que relaciona la pregunta es con el cuerpo físico desnudo, como herramienta para poder servir de excusa o soporte para realizar alguna obra artística.
		SER DOCENTE DE ED.ARTÍSTICA	Construcción docente	Construcción docente/artista/investigador	[el tema del cuerpo relacionado sólo con los ramos artísticos de la carrera]	
						Conceptos binarios (dualismo); natural/artificial.
						7. MARCOS DE ESTABILIDAD 8. MARCOS DE FLEXIBILIDAD

Figura 19. Carrasco, S. (2015). Fragmento. Acercamiento de la tabla final de codificación.

PRIMERA RONDA DE ENTREVISTAS			
F	G	H	I
torno a los discursos del cuerpo y/o el tacto, captados durante su formación.			
Marieta			
CÓDIGOS	MEMOS	NEXOS CON LA TEORÍA	PRIMERA RONDA DE ENTREVISTAS
[el cuerpo entendido desde su dimensión física o Körper]	Hacer nexo con la tradición fenomenológica, la cual ha ido perfilando una diferencia clara entre lo que se conoce como cuerpo objeto y como cuerpo sujeto; o dicho de otro modo, como cuerpo físico y como cuerpo simbólico.	Las nociones de cuerpo Körper y Leib, son recogidas por la fenomenología de Husserl (1963). Luego, han sido tratadas por una gran cantidad de autores/as como Edith Stein (1992), Marzano (2002), Duch (2003), etc. El término alemán Körper, es el origen del adverbio "corporalmente" y que más adelante dará el término corporeidad o Leib (concebido como la parte constitutivamente subjetiva de la persona). Conceptos que en la lengua alemana sirven para designar dos dimensiones o perspectivas diferentes del cuerpo: Körper y Leib. La nociones de cuerpo físico y cuerpo simbólico emergen del dualismo cartesiano de René Descartes, quien establece una separación entre cuerpo y alma. Es por esto que la categoría se renombra como "Discursos con su origen en el dualismo cartesiano"	1. ¿Cuáles son los discursos en torno al cuerpo y al tacto que tú has captado durante tu formación artística pedagógica en este departamento? 2. ¿Crees que se habla del cuerpo y del tacto como herramientas "positivas" dentro de la educación y de su uso dentro del aula? ¿Por qué? ¿Qué entiendes por positivas? 3. ¿Crees que existe alguna distancia o semejanza entre los discursos utilizados dentro de la formación que recibes y los(as) docentes que los enseñan? ¿Por qué? ¿Dónde crees que está esa distancia, diferencia o esa similitud? ¿Podrías darme algunos ejemplos? 4. ¿Cuáles son los discursos que tu captas en relación a cómo se habla de la/el alumno/a y del profesor(a) dentro de esta formación? 5. ¿Cómo observas que actúan tus docentes en relación a su propio cuerpo, en relación a tu propio cuerpo y al del resto de tus compañeros? 6. ¿Consideras tú que algún(a) docente del Departamento, le da más importancia al cuerpo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que otros? ¿A través de qué ejemplos lo notas (tanto prácticos como discursivos)?
[el cuerpo como herramienta y/o soporte artístico]	Con lo primero que relaciona la pregunta es con el cuerpo físico desnudo, como herramienta para poder servir de escusa o soporte para realizar alguna obra artística.	Joaquín Esteban Ortega (2009) "Hermenéutica del cuerpo y educación". En el capítulo <<La experiencia trágica del cuerpo en el Arte Contemporáneo y la Educación>>, Ortega explica que el cuerpo, además de organismo, ha sido desde siempre entendido como causal simbólico-metafórico en los procesos de construcción de la realidad. En tanto que texto de expresividad cultural, sociedades se han visto sometidas a la exigencia ontológica de la representación de sí en su corporalidad y en el arte.	
[el tema del cuerpo relacionado sólo con los ramos artísticos de la carrera]			
Conceptos binarios (dualismo): natural/artificial.			
1. PRIMERA RONDA 2. SEGUNDA RONDA 3. TERCERA RONDA 4. CUARTA RONDA 5. QUINTA RONDA 6. FRAGMENTOS POR MARCOS 7. MARCOS DE ESTABILIDAD 8. MARCOS DE FLEXIBILIDAD 9.			

Figura 20. Carrasco, S. (2015). Fragmento. Acercamiento de la tabla final de codificación.

8. Una vez elaborada la tabla comencé a definir las categorías analíticas, los códigos analíticos y los temas<sup>38</sup> en relación a los conceptos y referencias teóricas que se entrelazaban con el marco teórico de la investigación. Las familias no se definieron teóricamente pues eran nociones generales que surgían directamente de los temas, no obstante, establecí algunos rasgos en torno a su descripción. Esta etapa me ayudó a conectar directamente el proceso de codificación y categorización con la literatura y los referentes bibliográficos para entretener la teoría a partir del análisis de los relatos. Junto con esto, las definiciones ayudaron a confirmar si el nombre escogido para la categoría era el correcto o si requerían reasignación a partir de su definición.

<sup>38</sup> Ir a 'Documento 5. Definiciones'. Anexos de las tesis (DVD).



Al definir los códigos analíticos fue necesario, por un lado, revisar nuevamente los códigos y reformular algunos de ellos. Y por otro lado, re-categorizarlos, re-agruparlos y re-ordenarlos según temas, familias y categorías. Estos últimos dos elementos, en algunos casos, también debieron ser reformulados. Estas modificaciones fueron de redacción y algunas de contenido. Junto con esto cambiaron unos códigos genéricos, se redujo la cantidad de códigos similares y se transformaron la mayor cantidad de códigos descriptivos en analíticos. Este proceso será explicado de manera detallada más adelante y se encuentra revelado íntegramente en el ‘Documento 6. Reformulación codificación’ ubicado en los anexos (DVD).

#### Ejemplo 27: reformulaciones, modificaciones y eliminaciones

1. ~~[rol del artista v/s rol del docente dentro de la formación]~~ \*Se reformula
2. [artista v/s profesor]
3. ~~[artes visuales v/s formación pedagógica]~~ \*Se reformula
4. [ejes de la carrera: artes v/s pedagogía]
5. [el cuerpo entendido desde su dimensión simbólica o Leib] \*Se agrega, no se reformula
6. ~~[poca relevancia del cuerpo en la educación y las prácticas pedagógicas]~~ \*Se elimina, no se reformula

9. Al terminar esta etapa de revisión de códigos, volví a realizar una lectura de los 119 fragmentos<sup>39</sup> de Marieta para comprobar la correspondencia del texto con la totalidad de códigos reformulados. De esa manera comprobé que fuesen los adecuados. Este proceso espiral de ir y venir continuamente dentro de los datos, me ayudó entre muchas otras cosas, para la saturación de datos. La *saturación* de datos se relaciona con la adaptación del *muestreo teórico* que hice. Ambos métodos los fui conformando durante la codificación y me sirvieron para generar nexos teóricos.

La *saturación* consiste en que el investigador(a) encuentre categorías en las que poder profundizar y que representen información relevante para la generación de teoría a partir de los datos hasta que llegue un punto en que los nuevos datos comiencen a ser repetitivos y dejen de aportar información nueva. Según Antonio Trinidad, Virginia Carrero y Rosa Soriano (2006) el análisis de datos se guía por los criterios del muestreo teórico y la saturación teórica de las categorías “lo que permite decidir cuándo, de quién y qué tipo de situaciones interesa rastrear” (p.28). En mi caso, la saturación de datos me ayudó a confirmar los códigos, a generar nexos con la teoría y a construir un análisis sistemático.

<sup>39</sup> Para conocer la totalidad de los fragmentos de Marieta ir al ‘Documento 2. Fragmentos rescatados, primeros códigos emergentes y memos’ (DVD).

Este laborioso trabajo de revisiones y reformulaciones que realicé en la etapa de codificación y categorización de Marieta me sirvió para el resto de colaboradores. Por lo tanto, a medida que se perfilaba la categorización, las fases posteriores se fueron haciendo cada vez más rápidas y eficientes.

10. Luego de la revisión, en vez de disminuir el número de códigos, éste aumentó. Al releer todos los fragmentos emergieron 18 códigos más, por tanto, los 91 códigos iniciales terminaron siendo 109<sup>40</sup>.

Ejemplo 28: *nuevos códigos emergentes* después de la revisión

[innovación e investigación continua en el profesorado]  
[hombre/mujer]  
[el cuerpo entendido a través de kinésica o lenguaje corporal]  
[entender la educación más allá de las aulas]  
[performance y cuerpo]  
[adaptar prácticas y herramientas pedagógicas a las necesidades del alumnado]  
[el rol de la experiencia]  
[asignatura que distrae]  
[educación artística y bajos sueldos]  
[mercantilismo y/o exitismo]  
[discriminación]  
[cuerpo y ritual]  
[sentimiento de extrañamiento]  
[la construcción de conocimientos como un proceso en relación]  
[mejorar la formación del profesorado que los educa]  
[diversidad del profesorado de la carrera: relación educativa alumno/profesor]  
[la higiene corporal como sinónimo de rectitud moral]  
[contexto histórico y político: 17 años de dictadura militar]

A partir de la emergencia de estos nuevos códigos todo volvió a modificarse. Las familias que inicialmente eran 8 terminaron siendo 11 y las 26 categorías iniciales terminaron siendo 27.

Si bien en esta etapa no alcancé la saturación de categorías como tal, con las reformulaciones fue posible categorizar los códigos de una mejor manera y comenzar a elaborar un mapa conceptual a modo de árbol (figura 21) con el propósito de agrupar, interconectar, organizar y jerarquizar las categorías existentes. Este mapa de categorización me sirvió de base para trabajar los datos de los siguientes colaboradores.

<sup>40</sup> Ver 'Documento 6. Reformulación codificación (de códigos en vivo a códigos analíticos)'. DVD.

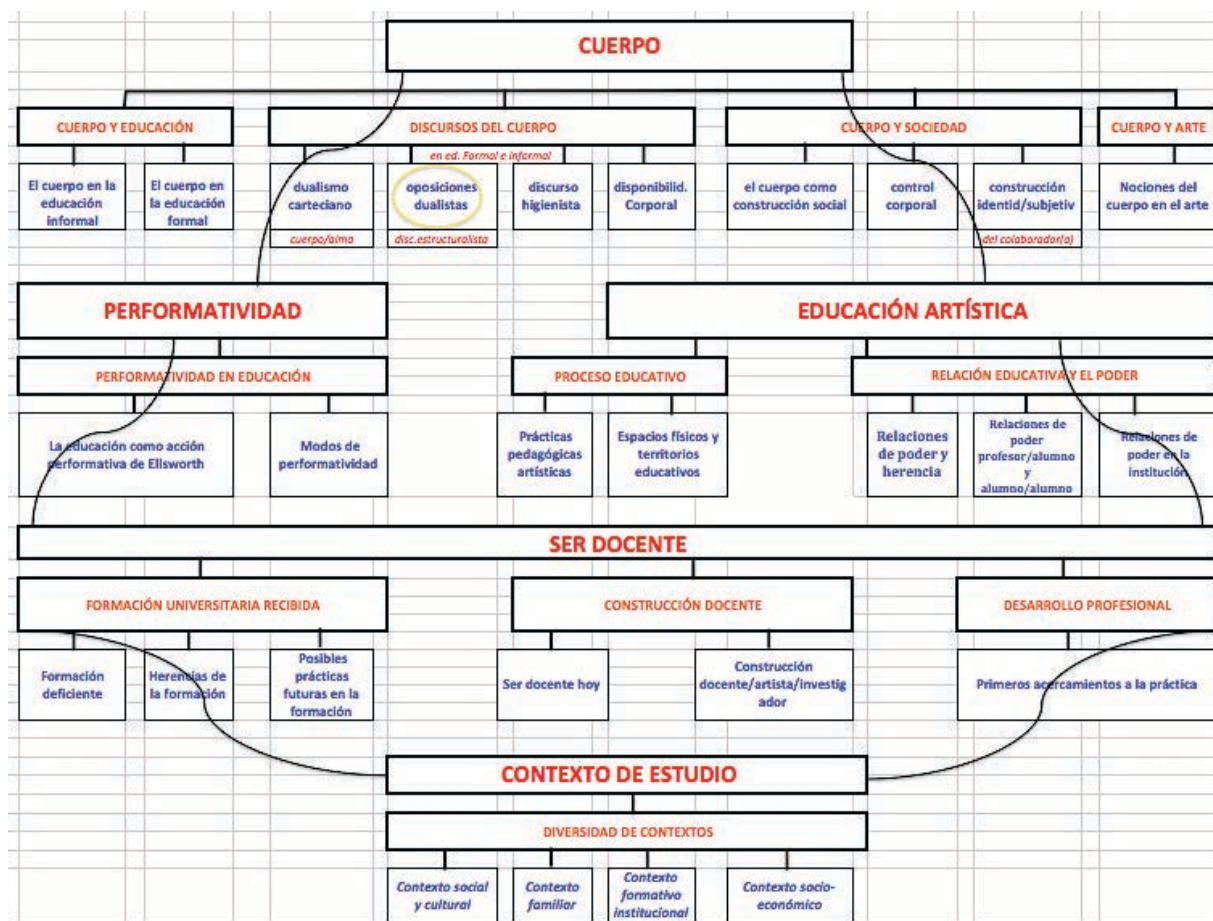


Figura 21. Carrasco, S. (2015). Mapa de árbol: proceso de codificación y categorización<sup>41</sup>

11. Antes de comenzar a trabajar con los siguientes casos, una vez terminada la etapa de codificación y categorización de la primera colaboradora, realizamos una ‘revisión de pares’ en compañía de mi director de tesis con el fin de confirmar la fiabilidad y pertinencia de las categorías y códigos analíticos, junto a su agrupación y ordenación. Para esta etapa fue de gran ayuda las definiciones elaboradas previamente.

Conseguir la fiabilidad y pertinencia dentro del proceso de codificación es posible mediante la comparación constante de códigos y categorías dentro de un mismo documento (Richards, 2005) y mediante la revisión de pares. Para autores como Guba y Lincoln (1985), la *etapa de revisión de pares* se recomienda como un modo de verificar y respaldar las decisiones tomadas en torno a la creación de las categorías, definición y agrupación por fragmentos. Esta verificación entre pares, indica si las categorías están construidas de manera adecuada y si su definición coincide de manera correcta con el fragmento escogido. Junto con esto, recomiendan tener en cuenta que uno de los problemas que pueden surgir en la etapa de revisión de pares es no lograr un consenso con alguna categoría existente. En ese caso, para lograr la fiabilidad del código se busca la capacidad de inclusión que tenga éste dentro del

<sup>41</sup> Para mejor visualización ir al ‘Documento 8. Mapa árbol codificación’. Anexos DVD.

análisis de evidencia y del texto mismo. Esto quiere decir que si la categoría sólo se repite una vez en la totalidad de las evidencias y no vuelve a tener inclusión en otro momento del texto, en este caso en las transcripciones, se elimina dicha categoría (Huq Khandkar, 2009).

A continuación explicaré la revisión final de la codificación y categorización para mostrar la red íntegra sobre la que trabajé. El proceso de codificación, al igual que la investigación en sí misma, no fue un puzzle donde encajaron todas las piezas a la perfección, fue un proceso circular y variable que requirió de diversas revisiones, modificaciones y ordenamientos.

#### *ii.ii. Revisión final de la codificación y categorización*

##### *- De códigos ‘emergentes descriptivos’ a códigos ‘analíticos y genéricos’*

En esta última parte del capítulo, es necesario profundizar más en el cómo realicé el paso de *‘códigos emergentes descriptivos’* a *‘códigos analíticos y genéricos’* pues esta etapa fue necesaria para comenzar a generar nexos entre los códigos y la teoría que sustenta la investigación y asimismo entre los datos mismos. Si bien recientemente anuncié algunos motivos de porqué se provocaron modificaciones en los códigos, no profundicé mayormente en ello.

Para lograr traspasar de un estado descriptivo a uno más analítico, una de las tareas que realicé fue modificar los códigos para que fueran más genéricos y así englobaran una mayor cantidad de categorías, esto por dos motivos. Primero, porque inicialmente habían emergido una cantidad excesiva de códigos resultantes de la codificación abierta y muchos de ellos no volvían a tener inclusión en otro momento del texto. Segundo, porque al lograr que un código tuviese mayor inclusión dentro de las categorías, familias y temas, se podían ir estableciendo puntos de encuentro, desencuentro, vacíos y disidencias entre lo que emergía de las historias de los colaboradores. De este modo comencé a construir el proceso de análisis y el pensar desde los datos.

Durante ese proceso también fue necesario agregar códigos inexistentes que resultaron de la última relectura y añadirlos debido a su pertenencia con la investigación y la literatura de ésta. En otros casos tuve que eliminar códigos cuya denominación estaba redactada de manera diferente pero que su contenido era el mismo que otros códigos existentes, y en otros, los códigos fueron eliminados por no tener suficiente inclusión dentro del texto.

Finalmente, establecí nexos entre los códigos y la teoría de la investigación con la intención de convertir algunos códigos descriptivos –que emergieron como códigos en vivo (*‘in vivo’*)-, en códigos analíticos que se relacionaran con el marco teórico de la investigación para poder comenzar a construir relaciones teóricas.

### Ejemplo 29: cambios y reformulaciones de códigos

#### a. Cambios de redacción y no de contenido:

*Código inicial:* [el cuerpo como medio de expresión y comunicación en la relación social]

*Código reformulado:* [el cuerpo como herramienta de expresión y comunicación]

Este cambio de redacción se realiza a fin de lograr un mejor entendimiento del código.

#### b. Establecer códigos genéricos:

*Código inicial:* [falta de compromiso y acción social del alumnado en formación]

*Código reformulado:* [escaso compromiso y acción social]

En el ejemplo del *punto b. códigos genéricos*, se generalizó un código específico que hablaba concretamente del ‘alumnado en formación’, para que pudiera englobar una mayor cantidad de categorías y no tan sólo las correspondientes a los estudiantes. Luego de esta modificación, sólo en el caso de Marieta, este código pudo incluirse en dos categorías más: *Ser docente hoy*; *Contexto social y cultural*. Más adelante, debido a su generalidad, quedó incluida en las siguientes categorías: *Construcción identidad/subjetividad*; *Formación deficiente*; *Herencias de la formación*; *Prácticas pedagógicas artísticas*; *Contexto familiar*; y *Contexto formativo institucional*.

### Ejemplo 30: Agregar códigos inexistentes

Después de realizar la última relectura del texto decidí añadir los siguientes códigos a raíz de su pertenencia con la investigación y la literatura:

**[el cuerpo entendido desde su dimensión simbólica o Leib]:** se agregó este código analítico debido a su nexos con la teoría fenomenológica de Husserl (1963), quien propone la dimensión corporal *Leib* para abrir la posibilidad de que el cuerpo pueda ser visto como algo más allá de lo propiamente físico (*Körper*) y sea concebido como la parte constitutivamente subjetiva de la persona.

**[la higiene corporal como sinónimo de rectitud moral]:** se agregó este código analítico ya que hace alusión a la propuesta de George Vigarello (2005), quien relaciona los discursos actuales del cuerpo con el proyecto del siglo XIX de “iluminar a los cuerpos” para hacer entrar la luz en los espacios húmedos, tétricos y tristes, a fin de diferenciar y naturalizar los barrios grises de las ciudades. Aquí la higiene corporal pasa a ser considerada como sinónimo de rectitud moral, mientras que la suciedad corporal indicaba que aquel cuerpo pertenecía a alguien de clase trabajadora o de clase peligrosa.

**[académicos con escasa formación en torno al cuerpo]:** se agregó este código pues,

aunque no es un código analítico sino descriptivo, dicho código hace referencia a una situación actual dentro de la formación de estos futuros profesores de arte y apareció recurrentemente a lo largo de las entrevistas. Junto con esto, representó un buen sesgo para establecer nexos con la situación actual del rol del cuerpo en la educación formal y la formación docente (tanto inicial como continua).

**[diversidad del profesorado de la carrera: relación educativa alumno/profesor]:** al igual que el caso anterior, se agregó este código aunque no fuese un código analítico sino descriptivo, pues hacía referencia a la situación actual de la formación de los sujetos y, además, apareció recurrentemente a lo largo de las entrevistas. Representó un buen sesgo para establecer nexos con las relaciones educativas que se estaban dando entre estudiantes y profesores dentro de la carrera y la presencia del cuerpo.

#### Ejemplo 31: Eliminar códigos existentes

Algunos códigos fueron eliminados por su similitud de contenido con otros códigos y por su falta de inclusión dentro del texto. Los dos códigos siguientes fueron eliminados.

[poca relevancia del cuerpo en la educación y las prácticas pedagógicas]  
[el desnudo como algo poco “natural”]

#### Ejemplo 32: Nexos entre los códigos emergentes y la literatura

*Código inicial:* [inadvertencia del cuerpo]  
*Código reformulado:* [el cuerpo inadvertido o invisible]

En este último ejemplo (32) no sólo cambia la redacción, sino que también al renombrar el código y agregar la condición de ‘invisibilidad’ al cuerpo establezco un nexo con la propuesta del autor Jordi Planella (2006) quien señala que el cuerpo del estudiante actualmente se mantiene invisible dentro de la educación formal debido a diversas prácticas y técnicas corporales que se ejercen sobre ellos. La afirmación de este autor representa un buen sesgo para establecer una discusión y contraposición de teorías en torno al cuerpo y la educación.

A partir de toda la revisión hecha en este capítulo sobre la codificación, la categorización y sus correspondientes revisiones, el proceso de sistematización de los datos de Marieta quedó finalmente compuesto por 109 códigos, 26 categorías, 11 familias y 5 temas. Algunos de ellos los establecí de manera inductiva a partir de los códigos en vivo y otros a través de la creación de nexos con las lecturas y el marco teórico de la investigación.

Para el tema del **cuerpo** en la educación y su gran número de códigos emergentes en torno a este, decidí crear **10 categorías:** *Oposiciones dualistas del cuerpo; Discursos con su origen en el*

*dualismo cartesiano; Discurso higienista; Disponibilidad corporal; El cuerpo como construcción social; El control a través del cuerpo; Construcción identidad/subjetividad; Nociones del cuerpo en el arte; El cuerpo en la educación informal; El cuerpo en la educación tradicional formal.* Estas categorías a su vez respondían a cuatro cuestiones diferentes en torno al tema de cuerpo en la educación y por eso fue necesario agruparlas en **4 familias**: *Discursos que emergen; Cuerpo y sociedad; Cuerpo y arte; Cuerpo y educación.*

Sobre el tema de la **performatividad**, en el caso de Marieta, sólo emergió la relación entre la performatividad y su formación, por tanto sólo emergieron **2 categorías**: *Modos de performatividad; La educación como acción performativa de Ellsworth*, las cuales fue necesario agrupar en **1 familia**: *La performatividad en la educación.*

El tema **ser docente de educación artística** fue el segundo tema más concurrido en cuanto a códigos emergentes, por tanto fue necesario crear **6 categorías**: *Formación deficiente; Herencias de la formación; Posibles prácticas futuras en la formación; Ser docente hoy; Construcción docente/artista/investigador; Primeros acercamientos a la práctica.* Estas seis categorías fueron agrupadas en **3 familias**: *Formación universitaria recibida; Construcción docente; Desarrollo profesional inicial.*

El tema **educación artística** fue muy complejo de definir, ya que todos los otros temas y categorías se contienen dentro de este gran paraguas llamado Educación Artística. Sin embargo, decidí dejarlo como un tema aparte pues me interesaba abordar otros aspectos más allá de lo meramente educativo que podían estar ejerciendo algún tipo de agencia sobre las construcciones de estos futuros profesores de artes. De no haber tomado esta decisión es posible que algunos aspectos y cuestiones inesperadas en torno al cuerpo hubiesen quedado al margen. Dentro de este tema fue necesario crear **4 categorías**: *Prácticas pedagógicas artísticas; Espacios físicos y territorios educativos; Relaciones de poder y herencia; Relaciones de poder profesor/alumno y alumno/alumno; y Relaciones de poder en la institución.* Estas categorías a su vez respondían a cuestiones diferentes, para eso fue necesario agrupar dichas categorías en **2 familias**: *Proceso educativo; y Relación educativa y el poder.*

Finalmente, el **contexto de estudio** fue un tema que no estaba definido previamente sino que emergió de manera inductiva a medida que transcribía las entrevistas. Al estar trabajando con las experiencias de los colaboradores, a medida que revisaba las entrevistas, este tema se iba descubriendo como una noción importante. Como propone Fernando Hernández (2013), para que la documentación y la narración se vinculen a la reflexión deben ir más allá de la mera descripción de la situación o de la relación pedagógica. En ese ir más allá, surge la necesidad

de poner atención al contexto para comprender desde ahí cómo dialogaban estos futuros profesores con sus propios tránsitos en la formación, así como comprender sus decisiones, experiencias y actuaciones dentro de éste. El contexto de estudio se organizó a partir de **4 categorías**: *Contexto social y cultural*; *Contexto familiar*; *Contexto formativo institucional*; *Contexto socio-económico*. Y dichas categorías se pudieron englobar dentro de **1 familia** que se llamó *Diversidad de contextos*.

A continuación comparto el ordenamiento final del proceso de codificación:

<p><b>TEMA 1</b></p> <p><b>CUERPO</b></p> <p><b>Familia 1.1</b></p> <p>Discursos que emergen</p> <p><b>Categoría</b></p> <p><i>Discursos con su origen en el dualismo carteciano</i></p> <p><b>Códigos</b></p> <p>[el cuerpo entendido desde su dimensión física o Körper]</p> <p>[cuerpo y salud]</p> <p>[el cuerpo entendido a través del movimiento o la educación física]</p> <p>[el cuerpo entendido a través de kinésica o lenguaje corporal]</p> <p><b>Categoría</b></p> <p><i>Oposiciones dualistas del cuerpo</i></p> <p><b>Códigos</b></p> <p>[público/privado]</p> <p>[normal/anormal]</p> <p>[natural/cultural]</p> <p>[hombre/mujer]</p> <p>[mente/cuerpo]</p> <p>[bueno/malo]</p> <p><b>Categoría</b></p> <p><i>Discurso higienista</i></p> <p><b>Códigos</b></p> <p>[el control del cuerpo a través de la higiene]</p> <p>[la higiene corporal como sinónimo de rectitud moral]</p> <p>[cuerpo y salud]</p> <p><b>Categoría</b></p> <p><i>Disponibilidad corporal</i></p> <p><b>Códigos</b></p> <p>[inmovilidad de los cuerpos]</p> <p>[el cuerpo inadvertido o “invisible”]</p>	<p>[cercanía]</p> <p>[sensación de lejanía e individualismo]</p> <p>[diálogo o práctica dialógica]</p> <p>[rasgo psicológico]</p> <p><b>Familia 1.2</b></p> <p>Cuerpo y sociedad</p> <p><b>Categoría</b></p> <p><i>El cuerpo como construcción social</i></p> <p><b>Códigos</b></p> <p>[el cuerpo como herramienta de expresión y comunicación]</p> <p>[el cuerpo como herramienta transgresora]</p> <p>[cánones o prototipos corporales]</p> <p>[construcción social del género]</p> <p>[el cuerpo como espacio de resistencia]</p> <p>[cuerpo dócil y controlado]</p> <p>[la intelectualidad como frontera corporal]</p> <p>[el cuerpo entendido desde su dimensión simbólica o Leib]</p> <p>[el cuerpo como herramienta de manejo y control]</p> <p>[cuerpo y ritual]</p> <p>[la construcción de conocimientos como un proceso en relación]</p> <p>[el cuerpo como constructor de conocimientos]</p> <p>[cuerpo y sensualidad]</p> <p>[el cuerpo como medida]</p> <p>[cuerpo y abuso sexual]</p> <p>[cuerpo y desnudo]</p> <p>[cuerpo y salud]</p> <p>[cuerpo y espacios físicos]</p>	<p>[relaciones de poder y control: miedo]</p> <p>[cuerpo y desinhibición]</p> <p><b>Categoría</b></p> <p><i>El control a través del cuerpo</i></p> <p><b>Códigos</b></p> <p>[regulación. Técnica de poder pedagógico]</p> <p>[uniformidad. Técnica de poder pedagógico]</p> <p>[clasificación. Técnica de poder pedagógico]</p> <p>[normalización. Técnica de poder pedagógico]</p> <p>[totalización. Técnica de poder pedagógico]</p> <p>[vigilancia. Técnica de poder pedagógico]</p> <p>[relaciones de poder y control: maltrato]</p> <p>[relaciones de poder y control institucional]</p> <p>[relaciones de poder y control: género]</p> <p>[relaciones de poder y control: autoritarismo]</p> <p>[el cuerpo como herramienta de manejo y control]</p> <p>[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Norma heterosexual]</p> <p>[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Racismo]</p> <p>[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Género]</p> <p>[cuerpo y ritual]</p> <p>[discriminación]</p> <p>[cuerpo latinoamericano y colonialismo]</p>
---	--	--



<p>[cuerpo y salud]</p> <p>[relaciones de poder y control: miedo]</p> <p>[disposición tradicional del espacio y mobiliario]</p> <p>[prácticas pedagógicas en torno al cuerpo]</p> <p>[diálogo o práctica dialógica]</p> <p>[cuerpo y abuso sexual]</p> <p><b>Categoría</b></p> <p><i>Construcción identidad/subjetividad</i></p> <p><b>Códigos</b></p> <p>[coherencia discurso/práctica]</p> <p>[incoherencia discurso/práctica]</p> <p>[zona de confort]</p> <p>[modos de resistencia]</p> <p>[totalización. Técnica de poder pedagógico]</p> <p>[el rol de la experiencia]</p> <p>[sentimiento de extrañamiento]</p> <p>[sentimiento de frustración]</p> <p>[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Diferenciación de roles]</p> <p>[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Género]</p> <p>[cuerpo latinoamericano y colonialismo]</p> <p>[cuerpo y ritual]</p> <p>[cuerpo dócil y controlado]</p> <p>[el cuerpo como espacio de resistencia]</p> <p>[romper con tradiciones y herencias aprendidas]</p> <p>[modos de entender la educación y/o el aprendizaje]</p> <p>[alumnado como constructor de conocimientos]</p> <p>[el cuerpo entendido desde su dimensión simbólica o Leib]</p> <p>[posicionarse, preguntarse y/o pensarse desde otros lugares]</p> <p>[escaso compromiso y acción social]</p> <p>[rasgo psicológico]</p> <p>[cuerpo y desnudo]</p> <p>[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Normas socio-económicas]</p> <p>[necesidad de diluir las fronteras y establecer conexiones]</p>	<p><b>Familia 1.3</b></p> <p><b>Cuerpo y arte</b></p> <p><b>Categoría</b></p> <p><i>Nociones del cuerpo en el arte</i></p> <p><b>Códigos</b></p> <p>[el cuerpo como herramienta y/o soporte artístico]</p> <p>[el cuerpo como herramienta transgresora]</p> <p>[cuerpo y sensualidad]</p> <p>[el cuerpo como medida]</p> <p>[cuerpo y desnudo]</p> <p>[performance y cuerpo]</p> <p>[el cuerpo inadvertido o “invisible”]</p> <p><b>Familia 1.4</b></p> <p><b>Cuerpo y educación</b></p> <p><b>Categoría</b></p> <p><i>El cuerpo en la educación informal</i></p> <p><b>Códigos</b></p> <p>[el cuerpo como herramienta de expresión y comunicación]</p> <p>[el cuerpo como algo “positivo” dentro de la educación]</p> <p>[el cuerpo inadvertido o “invisible”]</p> <p>[la intelectualidad como frontera corporal]</p> <p>[el cuerpo como constructor de conocimientos]</p> <p>[el cuerpo como herramienta de manejo y control]</p> <p>[el cuerpo como espacio de resistencia]</p> <p>[cuerpo dócil y controlado]</p> <p>[agencia de la educación informal sobre la construcción de la corporeidad]</p> <p>[agencia de la educación informal sobre la construcción de la heteronormatividad]</p> <p>[totalización. Técnica de poder pedagógico]</p> <p>[normalización. Técnica de poder pedagógico]</p> <p>[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Norma heterosexual]</p> <p>[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Racismo]</p> <p>[conflictos]</p> <p>[cuerpo y ritual]</p>	<p>[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Género]</p> <p>[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Diferenciación de roles]</p> <p>[vigilancia. Técnica de poder pedagógico]</p> <p>[clasificación. Técnica de poder pedagógico]</p> <p>[relaciones de poder y control: represión]</p> <p>[relaciones de poder y control: género]</p> <p>[relaciones de poder y control: maltrato]</p> <p>[rasgos de educación militarista]</p> <p>[la diferencia generacional como frontera corporal]</p> <p>[la construcción de conocimientos como un proceso en relación]</p> <p>[inmovilidad de los cuerpos]</p> <p>[relaciones de poder y control: miedo]</p> <p><b>Categoría</b></p> <p><i>El cuerpo en la educación tradicional formal</i></p> <p><b>Códigos</b></p> <p>[el cuerpo como herramienta de expresión y comunicación]</p> <p>[el cuerpo inadvertido o “invisible”]</p> <p>[el cuerpo como algo “positivo” dentro de la educación]</p> <p>[el cuerpo como un medio, no como un fin]</p> <p>[el cuerpo como constructor de conocimientos]</p> <p>[el cuerpo como herramienta de manejo y control]</p> <p>[inmovilidad de los cuerpos]</p> <p>[cuerpo dócil y controlado]</p> <p>[el cuerpo como espacio de resistencia]</p> <p>[totalización. Técnica de poder pedagógico]</p> <p>[la intelectualidad como frontera corporal]</p> <p>[relaciones de poder y control: cargos académicos]</p> <p>[relaciones de poder y control institucional]</p> <p>[cuerpo y espacios físicos]</p>
---	---	--

<p>[relaciones de poder y control: autoritarismo]</p> <p>[uniformidad. Técnica de poder pedagógico]</p> <p>[regulación. Técnica de poder pedagógico]</p> <p>[vigilancia. Técnica de poder pedagógico]</p> <p>[clasificación. Técnica de poder pedagógico]</p> <p>[relaciones de poder y control: represión]</p> <p>[normalización. Técnica de poder pedagógico]</p> <p>[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Racismo]</p> <p>[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Género]</p> <p>[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Norma heterosexual]</p> <p>[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Prestigio institucional]</p> <p>[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Normas socio-económicas]</p> <p>[herencia tradicional de enseñanza. Visión positivista]</p> <p>[herencia tradicional de enseñanza. Enfoque academicista]</p> <p>[herencia patriarcal y androcéntrica]</p> <p>[organización jerárquica de la educación]</p> <p>[agencia de la educación formal sobre la construcción de la corporeidad]</p> <p>[agencia de la educación formal sobre la construcción de la heteronormatividad]</p> <p>[la diferencia generacional como frontera corporal]</p> <p>[rasgos de educación militarista]</p> <p>[la construcción de conocimientos como un proceso en relación]</p> <p>[mediciones y evaluaciones estandarizadas]</p> <p>[cuerpo y abuso sexual]</p> <p>[enfoque enciclopédico. Rol del profesor como conocedor de verdades absolutas]</p>	<p>[poca preparación teórica en torno al cuerpo]</p> <p>[relaciones de poder y control: miedo]</p> <p>[disposición tradicional del espacio y mobiliario]</p> <p>[el rol de la experiencia]</p> <p>[alumnado como constructor de conocimientos]</p> <p>[prácticas pedagógicas en torno al cuerpo]</p> <p><b>TEMA 2</b></p> <p><b>PERFORMATIVIDAD</b></p> <p><b>Familia 2.1</b></p> <p><i>La performatividad en la educación</i></p> <p><b>Categoría</b></p> <p><i>La educación como acción performativa de Ellsworth</i></p> <p><b>Códigos</b></p> <p>[prácticas performativas en la educación]</p> <p>[performatividad y movimiento]</p> <p>[prácticas pedagógicas en torno al cuerpo]</p> <p>[el cuerpo como herramienta de expresión y comunicación]</p> <p><b>Categoría</b></p> <p><i>Modos de performatividad</i></p> <p><b>Códigos</b></p> <p>[acciones performáticas aprendidas]</p> <p>[performatividad y movimiento]</p> <p>[performance y cuerpo]</p> <p><b>TEMA 3</b></p> <p><b>SER DOCENTE DE ED.ARTÍSTICA</b></p> <p><b>Familia 3.1</b></p> <p><i>Formación universitaria recibida</i></p> <p><b>Categoría</b></p> <p><i>Formación deficiente</i></p> <p><b>Códigos</b></p> <p>[académicos con escasa formación en torno cuerpo]</p> <p>[académicos mal preparados]</p> <p>[académicos del área artística con escasa o nula formación pedagógica]</p> <p>[la diferencia generacional como frontera corporal]</p> <p>[desmotivación del alumnado y del profesorado]</p>	<p>[ausencia de innovación e investigación continua en el profesorado]</p> <p>[el tema del cuerpo relacionado sólo con los ramos artísticos de la carrera]</p> <p>[poca preparación teórica en torno al cuerpo]</p> <p>[incoherencia discurso/práctica]</p> <p>[evaluación en educación artística]</p> <p>[escasez de recursos y materiales]</p> <p>[discrepancia entre la formación pedagógica y la artística recibida]</p> <p>[académicos del área pedagógica con escasa o nula formación artística]</p> <p>[currículo oficial y contenidos mínimos obligatorios]</p> <p><b>Categoría</b></p> <p><i>Herencias de la formación</i></p> <p><b>Códigos</b></p> <p>[herencia tradicional de enseñanza. Visión positivista]</p> <p>[herencia tradicional de enseñanza. Enfoque academicista]</p> <p>[herencia patriarcal y androcéntrica]</p> <p>[organización jerárquica de la educación]</p> <p>[enfoque enciclopédico. Rol del profesor como conocedor de verdades absolutas]</p> <p>[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Diferenciación de roles]</p> <p>[rasgos de educación militarista]</p> <p>[mediciones y evaluaciones estandarizadas]</p> <p>[excesiva carga académica]</p> <p>[artista v/s profesor]</p> <p>[inmovilidad de los cuerpos]</p> <p>[mercantilismo y/o exitismo]</p> <p>[modos de entender la educación y/o el aprendizaje]</p> <p>[disposición tradicional del espacio y mobiliario]</p> <p>[el cuerpo inadvertido o “invisible”]</p> <p>[sensación de lejanía e individualismo]</p> <p><b>Categoría</b></p>
---	--	---

<p><i>Posibles prácticas futuras en la formación</i></p> <p><b>Códigos</b></p> <p>[prácticas pedagógicas en torno al cuerpo]</p> <p>[mejorar la formación del profesorado que los educa]</p> <p>[generar cambios desde la formación docente]</p> <p>[innovación e investigación continua en el profesorado]</p> <p>[construir escenarios pedagógicos diferentes]</p> <p>[entender la educación más allá de las aulas]</p> <p>[adaptar prácticas y herramientas pedagógicas a las necesidades del alumnado]</p> <p>[romper con tradiciones y herencias aprendidas]</p> <p>[investigación continua]</p> <p>[referencias y relatos no hegemónicos]</p> <p>[necesidad de diluir las fronteras y establecer conexiones]</p> <p>[diálogo o práctica dialógica]</p> <p>[rasgo psicológico]</p> <p><b>Familia 3.2</b></p> <p><b>Construcción docente</b></p> <p><b>Categorías</b></p> <p><i>Ser docente hoy</i></p> <p><b>Códigos</b></p> <p>[coherencia discurso/práctica]</p> <p>[incoherencia discurso/práctica]</p> <p>[escaso compromiso y acción social]</p> <p>[búsqueda de equilibrio en los modos de <i>hacer, ser y estar</i>]</p> <p>[romper con tradiciones y herencias aprendidas]</p> <p>[modos de resistencia]</p> <p>[totalización. Técnica de poder pedagógico]</p> <p>[zona de confort]</p> <p>[desmotivación del alumnado y del profesorado]</p> <p>[innovación e investigación continua en el profesorado]</p> <p>[sensación de estar poco capacitados cómo futuros docentes]</p> <p>[excesiva carga académica]</p>	<p>[sentimiento de frustración]</p> <p>[el rol de la experiencia]</p> <p>[adaptar prácticas y herramientas pedagógicas a las necesidades del alumnado]</p> <p>[prácticas pedagógicas en torno al cuerpo]</p> <p>[construir escenarios pedagógicos diferentes]</p> <p>[cuerpo y ritual]</p> <p>[sentimiento de extrañamiento]</p> <p>[enfoque enciclopédico. Rol del profesor como conocedor de verdades absolutas]</p> <p>[poca preparación teórica en torno al cuerpo]</p> <p>[generar cambios desde la formación docente]</p> <p>[modos de entender la educación y/o el aprendizaje]</p> <p>[posicionarse, preguntarse y/o pensarse desde otros lugares]</p> <p>[entender la educación más allá de las aulas]</p> <p>[sensación de lejanía e individualismo]</p> <p>[rasgo psicológico]</p> <p><b>Categoría</b></p> <p><i>Construcción docente/artista/investigador</i></p> <p><b>Códigos</b></p> <p>[discrepancia entre la formación pedagógica y la artística recibida]</p> <p>[el tema del cuerpo relacionado sólo con los ramos artísticos de la carrera]</p> <p>[artista v/s profesor]</p> <p>[ausencia de innovación e investigación continua en el profesorado]</p> <p>[ejes de la carrera: artes v/s pedagogía]</p> <p>[necesidad de diluir las fronteras y establecer conexiones]</p> <p><b>Familia 3.3</b></p> <p><b>Desarrollo profesional inicial</b></p> <p><b>Categoría</b></p> <p><i>Primeros acercamientos a la práctica</i></p> <p><b>Códigos</b></p>	<p>[sensación de estar poco capacitados cómo futuros docentes]</p> <p>[choque entre la formación universitaria y la práctica profesional]</p> <p>[excesiva carga académica]</p> <p>[sentimiento de frustración]</p> <p><b>TEMA 4</b></p> <p><b>EDUCACIÓN ARTÍSTICA</b></p> <p><b>Familia 4.1</b></p> <p><b>Proceso educativo</b></p> <p><b>Categoría</b></p> <p><i>Prácticas pedagógicas artísticas</i></p> <p><b>Códigos</b></p> <p>[herencia tradicional de enseñanza. Visión positivista]</p> <p>[herencia tradicional de enseñanza. Enfoque academicista]</p> <p>[herencia patriarcal y androcéntrica]</p> <p>[organización jerárquica de la educación]</p> <p>[artista v/s profesor]</p> <p>[evaluación en educación artística]</p> <p>[prácticas pedagógicas en torno al cuerpo]</p> <p>[alumnado como constructor de conocimientos]</p> <p>[el cuerpo como constructor de conocimientos]</p> <p>[currículo oficial y contenidos mínimos obligatorios]</p> <p>[excesiva carga académica]</p> <p>[asignatura que distrae]</p> <p>[la construcción de conocimientos como un proceso en relación]</p> <p>[arte y producción]</p> <p>[arte y competitividad]</p> <p>[arte y estética]</p> <p>[cuerpo/arte/nuevas tecnologías]</p> <p>[investigación continua]</p> <p>[el rol de la experiencia]</p> <p>[diálogo o práctica dialógica]</p> <p>[necesidad de diluir las fronteras y establecer conexiones]</p> <p>[romper con tradiciones y herencias aprendidas]</p> <p><b>Categoría</b></p> <p><i>Espacios físicos y territorios educativos</i></p>
---	--	---

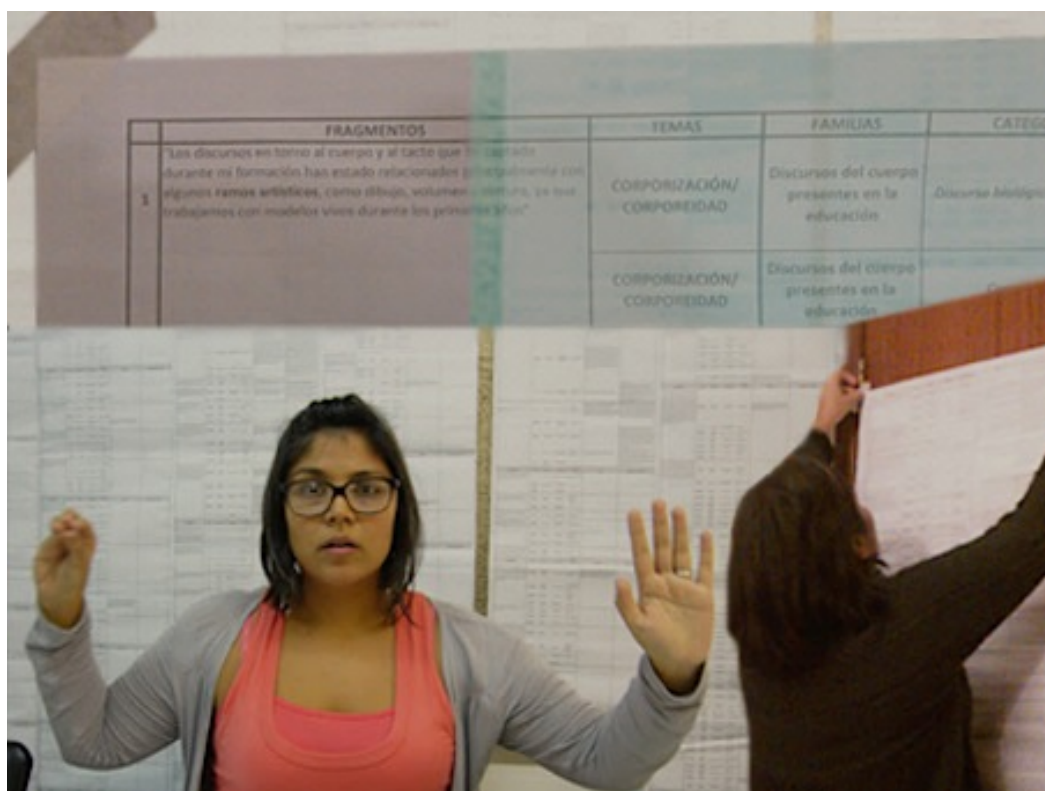
<p><b>Códigos</b></p> <p>[el rol de la experiencia]</p> <p>[construir escenarios pedagógicos diferentes]</p> <p>[disposición tradicional del espacio y mobiliario]</p> <p>[entender la educación más allá de las aulas]</p> <p>[adaptar prácticas y herramientas pedagógicas a las necesidades del alumnado]</p> <p>[alumnado como constructor de conocimientos]</p> <p>[prácticas pedagógicas en torno al cuerpo]</p> <p>[la construcción de conocimientos como un proceso en relación]</p> <p>[cuerpo y espacios físicos]</p> <p>[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Género]</p> <p>[referencias y relatos no hegemónicos]</p> <p><b>Familia 4.2</b></p> <p><b>Relación educativa y el poder</b></p> <p><b>Categoría</b></p> <p><i>Relaciones de poder y herencia</i></p> <p><b>Códigos</b></p> <p>[herencia tradicional de enseñanza. Visión positivista]</p> <p>[herencia tradicional de enseñanza. Enfoque academicista]</p> <p>[enfoque enciclopédico. Rol del profesor como conocedor de verdades absolutas]</p> <p>[organización jerárquica de la educación]</p> <p>[herencia patriarcal y androcéntrica]</p> <p>[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Género]</p> <p><b>Categoría</b></p> <p><i>Relaciones de poder profesor/alumno y alumno/alumno</i></p> <p><b>Códigos</b></p> <p>[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Diferenciación de roles]</p> <p>[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Género]</p>	<p>[enfoque enciclopédico. Rol del profesor como conocedor de verdades absolutas]</p> <p>[relaciones de poder y control: represión]</p> <p>[relaciones de poder y control: maltrato]</p> <p>[regulación. Técnica de poder pedagógico]</p> <p>[uniformidad. Técnica de poder pedagógico]</p> <p>[vigilancia. Técnica de poder pedagógico]</p> <p>[clasificación. Técnica de poder pedagógico]</p> <p>[relaciones de poder y control: autoritarismo]</p> <p>[relaciones de poder y control: género]</p> <p>[la diferencia generacional como frontera corporal]</p> <p>[conflictos]</p> <p>[discriminación]</p> <p>[diálogo o práctica dialógica]</p> <p>[relaciones de poder y control: miedo]</p> <p>[rasgo psicológico]</p> <p><b>Categorías</b></p> <p><i>Relaciones de poder en la institución</i></p> <p><b>Códigos</b></p> <p>[relaciones de poder y control: género]</p> <p>[relaciones de poder y control: cargos académicos]</p> <p>[relaciones de poder y control institucional]</p> <p>[relaciones de poder y control: autoritarismo]</p> <p>[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Prestigio institucional]</p> <p>[la diferencia generacional como frontera corporal]</p> <p>[organización jerárquica de la educación]</p> <p>[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Diferenciación de roles]</p> <p><b>TEMA 5</b></p> <p><b>CONTEXTO DE ESTUDIO</b></p> <p><b>Familia 5.1</b></p>	<p><b>Diversidad de contextos</b></p> <p><b>Categorías</b></p> <p><i>Contexto social y cultural</i></p> <p><b>Códigos</b></p> <p>[conservadurismo]</p> <p>[herencia patriarcal y androcéntrica]</p> <p>[normalización. Técnica de poder pedagógico]</p> <p>[el lucro en la educación chilena]</p> <p>[organización jerárquica de la educación]</p> <p>[sentimiento de frustración]</p> <p>[escaso compromiso y acción social]</p> <p>[mercantilismo y/o exitismo]</p> <p>[discriminación]</p> <p>[contexto histórico y político: 17 años de dictadura militar]</p> <p>[educación artística y bajos sueldos]</p> <p>[herencia tradicional de enseñanza. Visión positivista]</p> <p>[currículo oficial y contenidos mínimos obligatorios]</p> <p>[entender la educación más allá de las aulas]</p> <p>[romper con tradiciones y herencias aprendidas]</p> <p>[construir escenarios pedagógicos diferentes]</p> <p>[modos de entender la educación y/o el aprendizaje]</p> <p>[mediciones y evaluaciones estandarizadas]</p> <p>[sensación de lejanía e individualismo]</p> <p><b>Categorías</b></p> <p><i>Contexto familiar</i></p> <p><b>Códigos</b></p> <p>[conservadurismo]</p> <p>[relaciones de poder y control: autoritarismo]</p> <p>[relaciones de poder y control: género]</p> <p>[relaciones de poder y control: maltrato]</p> <p>[herencia patriarcal y androcéntrica]</p> <p>[discriminación]</p> <p>[conflictos]</p> <p><b>Categorías</b></p>
---	---	--

<i>Contexto formativo institucional</i>		
<b>Códigos</b>		
[contexto liberal]	[regulación. Técnica de poder pedagógico]	[construir escenarios pedagógicos diferentes]
[contexto social y político: compromiso y acción social]	[relaciones de poder y control: autoritarismo]	[currículo oficial y contenidos mínimos obligatorios]
[zona de confort]	[relaciones de poder y control: cargos académicos]	[coherencia discurso/práctica]
[conservadurismo]	[relaciones de poder y control institucional]	[contexto mayoritariamente de mujeres]
[diversidad del profesorado de la carrera: formación continua]	[rasgos de educación militarista]	[desmotivación del alumnado y del profesorado]
[diversidad del profesorado de la carrera: relación educativa alumno/profesor]	[el lucro en la educación chilena]	[incoherencia discurso/práctica]
[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Prestigio institucional]	[discriminación]	[escaso compromiso y acción social]
[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Género]	[sensación de lejanía e individualismo]	[mercantilismo y/o exitismo]
[normalización. Técnica de poder pedagógico]	[cuerpo y espacios físicos]	<b>Categorías</b>
[herencia tradicional de enseñanza. Visión positivista]	[contexto político neutro]	<i>Contexto socio-económico</i>
[herencia tradicional de enseñanza. Enfoque academicista]	[ejes de la carrera: artes v/s pedagogía]	<b>Códigos</b>
[herencia patriarcal y androcéntrica]	[modos de entender la educación y/o el aprendizaje]	[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Normas socio-económicas]
	[romper con tradiciones y herencias aprendidas]	[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Prestigio institucional]
	[currículum enfocado en la especialización de ambos ejes]	[mayor accesibilidad a personas con escasos recursos]
	[contexto político definido]	
	[mayor accesibilidad a personas con escasos recursos]	

Este proceso de codificación final fue el que resultó después de haber terminado la codificación y categorización de todos los colaboradores, no sólo de Marieta. También es posible ver cómo era la codificación inicial y cómo se fue modificando en los documentos ‘Primera codificación abierta’ y ‘Reformulación codificación’ disponibles en los anexos (DVD).

El fotomontaje (imagen, 15) a continuación, encarna lo que fue para mí este intenso proceso de codificación y análisis de evidencia. La fotografía principal en la que aparezco con los brazos abiertos fue tomada por mi director de tesis durante una tutoría que realizamos para hacer la revisión final de esta etapa. Esta imagen es bastante especial porque aparezco con cara de sorprendida y un poco petrificada. Eso fue justamente lo que sentí cuando terminé este largo proceso que duró poco más de un año, pues no sabía muy bien qué hacer con todo lo que había emergido ni tampoco cómo lo iba a plasmar en la tesis. Había estado tanto tiempo sumergida en los relatos de los colaboradores que no sabía muy bien por dónde empezar, qué utilizar y qué dejar de lado. Para mí todo era relevante pero sabía que habían cuestiones que escapaban de lo que inicialmente estaba buscando. *¿Qué haría con los temas inesperados que surgían?* La respuesta a esa pregunta me dejaba en un estado constante de no saber que me provocaban miedo e incertidumbre, pero a la vez me emocionaba pensar sobre lo que vendría.





**Imagen 15. Ensamblaje de imágenes interpretativas.** Carrasco, S. (2016). *Finalización del proceso de codificación y análisis*. Compuesto por fotografías del proceso en revisión. Hernández (2015), Ornelas (2015) y Carrasco (2015).

El fondo de la imagen está compuesto por lo que Fernando y yo denominamos 'la sábana', construida a partir de la impresión de la codificación de Marieta pues de ese modo se facilitaba más la lectura para la revisión. En esos momentos sólo imprimí el proceso de una colaboradora ya que en total eran más de 300 páginas de datos. 'La sábana' se hizo conocida entre algunos de los compañeros del doctorado cuando la presenté para un seminario sobre la Grounded Theory. A partir de ahí, comenzamos a compartir con algunas amigas nuestros propios procesos de análisis a través de esta metodología y de otros métodos interpretativos. La imagen del costado derecho fue tomada por mi amiga Marta Ornelas (diciembre 2015) durante uno de esos encuentros en los que compartíamos en torno a la GT. La imagen de acercamiento a la codificación la tomé yo durante la tutoría con Fernando.

Al igual que las imágenes anteriores, este ensamblaje de fotografías fue creado para mostrar algunos instantes de este proceso que por momentos fue intenso y solitario, pero que también cambió el rumbo de mi investigación. Fue un largo viaje que me ayudó a aprender desde lo desconocido, desde una posición de no saber e ir más allá de lo que buscaba para lograr dialogar con las historias y los conceptos que emergieron a partir de ahí.

CUARTA PARTE

ACERCAMIENTOS AL CUERPO





## Capítulo 5

Pensar desde los datos



## I. Lo que emerge del análisis. ¿Qué se dice a partir del cuerpo?

Siguiendo la línea del capítulo anterior, antes de comenzar a narrar lo que emergió del análisis, me gustaría contarles brevemente las decisiones detrás de éste. Para ello, he de retomar los últimos elementos claves que fueron incorporados a la organización de la tabla final<sup>42</sup>, en especial, las notas descriptivas y el tipo de ordenamiento de los fragmentos y su categorización que dieron inicio al análisis. Veamos algunas cuestiones que emergen de aquí.

Las notas descriptivas no necesariamente guardaban relación con la teoría pero resumían algunas ideas mías y de los colaboradores expresadas durante las entrevistas. Estas ideas jugaron un papel importante en la parte final de la tesis porque me sirvieron para escribir partes del relato en torno a lo que emergió del análisis, ya que visibilizaban disidencias, vacíos y conexiones entre los diversos temas y colaboradores. Fueron memos sobre pensamientos y opiniones propias, que por momentos, actuaron como espacios de apertura para pensar los datos. A continuación pondré un ejemplo de este tipo de notas.

### Ejemplo 33: Notas descriptivas de la tabla final

#### Notas de la 5a ronda de entrevistas-Raúl (12/05/2014 (15:30). Sala de profesores)

*Este estudiante siempre está muy compenetrado con las entrevistas, pero hoy lo veo muy cansado y desconcentrado. Esto dificulta un poco el desarrollo de la entrevista porque debido a su cansancio las ideas que se generan no son muy claras y se dificulta establecer la conversación. Se distrae continuamente y expresa ideas desconectadas entre sí.*

Algunas cuestiones que surgieron durante la entrevista:

- *Este estudiante manifiesta que los referentes son poco actualizados debido a la gran precariedad del área artística del departamento, de la biblioteca y de los medios que se manejan. Libros que destaca: Papalia; Punto y líneas y libros de Humberto Eco.*
- *Hasta ahora es el único estudiante que cree que los conocimientos que se ven privilegiados dentro del currículo de la carrera son los vivenciales, experienciales y el trabajo comunitario. Habla del conocimiento protagónico y cree que no hay mucho énfasis en lo político. Dice que el currículo está enfocado a lo social, municipal y público, sin embargo, al igual que otros colaboradores, piensa que muchas veces el currículo y el proceso de formación están más enfocados al gusto de los profesores del área artística. Siente que no hay posibilidad de errar. Piensa que el área pedagógica está más enfocada a la originalidad y al rigor académico.*
- *Define a la institución a través de la necesidad de dejar de lado los cánones y el juicio frente a lo que escapa de esos cánones y cree que ese déficit es muy notorio dentro de la institución. Define al departamento de artes a través de tres ideas: lúdico, escasez y desmotivación.*

<sup>42</sup> Para mayor detalle ir al 'Documento 7. Tabla final'. Anexos de la tesis (DVD).

Estas ideas que iba escribiendo en mi libreta, a modo de notas de campo, pensé que no me serían de utilidad dentro de la tesis pero las anotaba para tener un registro sobre lo que pensaba en cada uno de los encuentros. Sin embargo, muchas de estas notas informales, ideas sueltas y pensamientos personales fueron siendo de gran ayuda en el pensar de los datos. Dentro de estas ideas también hubo algunas que claramente no utilicé pues no aportaban de ninguna manera, al igual que algunos fragmentos que inicialmente había escogido pero que luego decidí no utilizar en la investigación ya sea porque eran ideas que se repetían, porque correspondían a anécdotas que carecían de sentido o porque escapaban drásticamente de los temas tratados sin aportar ideas relevantes que sirvieran como disparadero para poder dialogar desde ahí. Todas ellas fueron colocadas dentro de la tabla final, por tanto, el lector(a) puede tener acceso a ese tipo de memos de carácter más descriptivo e informal. Las notas aparecen divididas por color según colaborador(a), como se puede advertir en el lado izquierdo de la figura 22. En el lado derecho, señalo cómo iba marcando en rojo todos aquellos fragmentos que finalmente no utilizaría.

Ejemplo 34: Extractos de la tabla final<sup>43</sup>

				FRAGMENTOS	TEMAS
56	[Fragmento de texto]	[Fragmento de texto]	[Fragmento de texto]	"No sabría decirte cómo puede alguien establecer un proyecto corporal (...) La personalización del cuerpo ¿cómo me doy cuenta de eso? ¿en qué momentos yo reflexiono sobre eso, sobre todo estando en un contexto educativo rígido como el que tenemos?"	CUERPO
					SER DOCENTE DE ED. ARTÍSTICA
57	[Fragmento de texto]	[Fragmento de texto]	[Fragmento de texto]		CONTEXTO DE ESTUDIO
				"Los padres deben comenzar a delegar menos responsabilidad a los colegios en educar e instruir a sus hijos y, ayudarlos de tal manera, que ellos puedan enfrentarse a un mundo que es hostil durante toda la vida".	CONTEXTO DE ESTUDIO
	[Fragmento de texto]	[Fragmento de texto]	[Fragmento de texto]		SER DOCENTE DE EN ARTES

Figura 22. Carrasco, S. (2015). Fragmento. Acercamiento de la tabla final y notas descriptivas.

Una vez que terminé de anexar estas notas de campo a la tabla y ésta quedó lista, comencé un nuevo ordenamiento de los fragmentos para continuar con el análisis. Este nuevo ordenamiento consistió en separar los fragmentos a partir de tres clasificaciones: 'marcos de estabilidad', 'marcos de flexibilidad' y 'marcos que transitan'. Esta decisión se debió porque, si bien todos los discursos que reproducen los colaboradores son construidos y aprendidos socialmente, algunos de ellos normativizan y otros actúan como puntos de fuga.

<sup>43</sup> Para mayor detalle ir al 'Documento 7. Tabla final'. Anexos de la tesis (DVD).

Si miramos detenidamente los relatos de los colaboradores, algunos se definen así mismos a través de ideas que los sitúan en una posición de riesgo, mientras que otros se definen dentro de marcos de estabilidad y discursos aprendidos en torno al 'deber ser'. Por ejemplo, si alguien concibe su posición frente al cuerpo desde una perspectiva 'queer', aunque éste también sea un discurso aprendido socialmente, esa persona se coloca fuera de los discursos hegemónicos y patriarcales en torno al cuerpo e intenta entenderlo desde una posición de 'inestabilidad' o 'flexibilidad' frente a lo normativo, ya que lo *queer* asume lo *trans* y, a su vez, lo *trans* no asume polaridades. Como contrapunto, un indicador de aquellos discursos que se establecen dentro de 'marcos de estabilidad' sería cuando los colaboradores dan definiciones del cuerpo que se construyen bajo polaridades o concepciones binarias como natural/cultural, público/privado, hombre/mujer, entre otras. Es muy diferente colocarse frente a una corporeidad que se concibe como un devenir que como una estabilidad, pues la noción de cuerpo puede estar constituida como un espacio en constante movimiento y cambio, o bien como un espacio fijo y predeterminado que vaya reglando los modos de ser, hacer y pensar de los(as) colaboradores(as).

Para Fernando Hernández<sup>44</sup>, una de las cuestiones que puede emerger a partir de un análisis de evidencias y que no necesariamente tiene que ver con el contenido del estudio, es la relación existente entre la 'estructura' y 'fragmento' dentro de una investigación. La 'estructura', en principio, lo que busca ver es qué relaciones permite hacer emerger cada código y cada elemento que se ha planteado pero, al mismo tiempo, permite ver cuáles son las cosas que quedan fuera de los marcos establecidos. Entonces, al poner en relación la estructura con el fragmento se desvela que existen tensiones entre lo que podría llamarse *imágenes de pensamiento* (Deleuze, 2002) -que designo como 'marcos de estabilidad'- y la *nueva imagen del pensamiento* (*ídem*) denominada 'marcos de flexibilidad'.

Gilles Deleuze propone que el pensamiento nunca piensa por sí mismo sino que se produce a partir de un campo de posibilidades para aproximarnos y referirnos a algo como 'verdadero'. "Una realidad en la que supuestamente reside lo verdadero, pero al mismo tiempo se concibe a sí mismo con la capacidad natural para alcanzarlo" (Álvarez, 2007, párr. 2). Esta 'imagen de pensamiento' es una imagen hegemónica sobre algo, que está compuesta por fuerzas dominantes que surgen en torno al 'deber ser' y que nos constriñen. Es por esto que dicho concepto deleuziano me ayuda a detectar, dentro del análisis, las 'imágenes de pensamiento' o representaciones de algo como 'verdadero' en relación a los temas tratados dentro de la investigación: cuerpo, performatividad, ser docente y educación artística. Por otro lado, en

---

<sup>44</sup> F. Hernández, comunicación personal, 03 de noviembre de 2015.

respuesta a la necesidad de construir algo nuevo frente a esas imágenes dominantes, Deleuze (2002) utiliza la noción de '*nueva imagen de pensamiento*', con el propósito de producir una ruptura en el pensamiento y entender de otro modo lo que se ha estado concibiendo como único y verdadero. Siguiendo esta línea, a partir de ahora, utilizaré la noción de 'marcos de flexibilidad' para referirme a aquellos discursos que se encuentran dentro de marcos inestables y movibles, escapando de lo meramente establecido y que actúan como puntos de fuga frente al pensamiento dominante.

Este planteamiento es posible conectarlo también con los conceptos de '*trascendencia*' (*transcendence*) e '*inmanencia*' (*immanence*) que utiliza Dennis Atkinson desde Deleuze y Guattari (1994). Para Atkinson (2013), la trascendencia tiene que ver con lo normativo y con el 'deber ser', por lo tanto, se refiere a las imágenes de pensamiento que se construyen sobre algo. Mientras que la inmanencia se relaciona con los espacios de reapropiación y de ruptura que, a su vez, pueden provocar resonancias y espacios de reflexividad. Además nos habla de nuevas imágenes de pensamiento que habitan dentro de marcos de flexibilidad que no están fijados. Desde la lógica de Atkinson, la trascendencia implica una relación 'con' algo, mientras que la inmanencia indica una relación 'dentro' de algo, haciendo hincapié en la *intra-acción* (Barad, 2012) y en los cruces donde los elementos surgen como consecuencia de esa relación.

The idea of immanence arises from univocity simply because if there is only one plane of becoming this has to preclude any external transcendent position beyond it, so that everything that exists does so 'equally' and is therefore equally real (Atkinson, 2013, p. 12)

Desde estas propuestas conceptuales me acerco a los relatos de los colaboradores para observar cómo están construyendo sus discursos alrededor de temas como el *ser docentes de arte* y el *rol del cuerpo dentro de su formación*. Dicho de otra manera, mi primer acercamiento de análisis a las historias fue a partir de las relaciones que podía establecer entre los fragmentos de los colaboradores y los posicionamientos construidos bajo una lógica que busca confirmar y adecuarse a imágenes de pensamientos preexistentes, o bien, bajo una lógica de flexibilidad y una posición de riesgo.

A medida que iba estableciendo esta nueva colocación de los relatos, me di cuenta que también existían discursos cuyos bordes eran indefinidos y que no se posicionaban ni desde una lógica fija preexistente ni desde una posición de riesgo. Se movían en un espacio intermedio configurado entre ambas. Algunos de estos relatos no se basaban necesariamente en ideas polarizadas, por lo que los límites entre lo que podía ser un discurso dominante o flexible no estaban tan claros ni definidos. Debido a esto me di cuenta que yo también estaba

cayendo en dualismos que simplificaban la complejidad de estos relatos, frente a lo cual necesité proponer una tercera categoría denominada '*marcos que transitan*'. De este modo, aquellos relatos o fragmentos que transitaban por un espacio intermedio *-in between-* también podían ser agregados.

Aunque este ordenamiento pueda parecer normativizado por el hecho de tratar de disponer las historias dentro de estas tres 'clasificaciones', esta primera organización del pensamiento dentro del análisis me sirvió para comenzar a ver un poco más allá de lo que a simple vista se podía inferir desde los relatos. A continuación pondré algunos ejemplos de las tablas elaboradas para este ordenamiento y algunos fragmentos que revelan los marcos propuestos.

Ejemplo 35: Extracto de la tabla<sup>45</sup> que elaboré para organizar los fragmentos en *marcos de estabilidad*, *marcos de flexibilidad* y *marcos que transitan*. En este ejemplo se puede observar el ordenamiento de los fragmentos separados por color en relación al colaborador correspondiente, la pregunta específica y la contextualización de ésta.

	Fragmentos bajo marcos de estabilidad		Fragmentos bajo marcos de flexibilidad		Fragmentos bajo marcos que transitan (in between)
Contextualización: Aquí se comienza a hablar en torno a los discursos del cuerpo y/o el tacto, captados durante su formación.					
Pregunta: ¿Qué tipo discursos en torno al cuerpo has captado durante tu formación artística-pedagógica dentro de la carrera?					
1	"Los discursos en torno al cuerpo y al tacto que he captado durante mi formación han estado relacionados principalmente con algunos ramos artísticos, como dibujo, volumen y pintura, ya que trabajamos con modelos vivos durante los primeros años".	2	"Una de las primeras críticas que tengo y, que he hecho acá en la escuela, es que no hay una formación en torno al cuerpo y a los diversos modos de relacionarnos (...) eso igual es una contradicción, una dualidad (...) El arte es un trabajo bastante individual, pero se olvidan que también es una carrera pedagógica".	7	"Yo rescato a un par de profesoras, de <u>fotografía y de arte moderno</u> , ya que siempre ellas han estado pasando dentro de sus asignaturas, la <u>historia del cuerpo en el arte como medio de expresión y de comunicación</u> . Ellas nos han enseñado que <u>el cuerpo es un lienzo a través del cual podemos expresarnos y manifestarnos de manera transgresora</u> ".
2	"Lo primero que me llamó la atención, la primera vez que me encontré con los modelos desnudos en mi clase, fue la libertad con la que se movían ellos, las posiciones que adoptaban para que fueran dibujados o pintados. Sin embargo, <u>lejos de parecerme algo normal, natural o transgresor, me pareció muy desagradable e incómodo al principio. Me pareció chocante</u> ".	4	"El año pasado en las micro enseñanzas, que nos hacen hacer en el <u>ramo de didáctica</u> , yo traté de hacer un <u>taller de expresión corporal</u> (...) consistía en hacer <u>dinámicas de grupo</u> entre diez personas donde cada uno tenía que hacer <u>actividades de expresión, utilización de la voz, del cuerpo, training y actividades para desenvolverse mejor</u> , pero eso, yo lo aprendí en un taller de cuenta cuento. Son cosas que hacemos nosotros de manera externa, no lo enseñan en la carrera".	8	"La <u>profesora de didáctica</u> , Raquimán. Esa profesora siempre nos ha hablado del cuerpo y en especial de la <u>kinésica o lenguaje corporal</u> , como un <u>buen medio</u> para relacionarse con los alumnos a través del cuerpo y el tacto".
5	"A personas como yo, que hemos sido criadas en la familia con cierto pudor, recato y alejados del desnudo físico, <u>choca mucho</u> , de buenas a primeras, encontrarse con un hombre completamente desnudo que se			2	" <u>Cuando un profesor es dinámico corporalmente para explicar, yo lo puedo seguir mucho mejor</u> (...) a los profesores que más se mueven, son a los que más observo, <u>les miro cómo mueven las manos y logro captar más lo que dicen</u> . Aunque yo siempre presto atención, cuando

Figura 23. Carrasco, S. (2015). Fragmento tabla sobre marcos de estabilidad, marcos de flexibilidad y marcos que transitan.

Luego de hacer este ordenamiento elaboré tres tablas más para organizar los fragmentos por separado según cada marco<sup>46</sup>, y de este modo poder anexar conjuntamente el proceso de codificación previamente elaborado. Al poner en relación este ordenamiento por marcos y la codificación inicial, en esta etapa pude comenzar a visibilizar los primeros acercamientos sobre *la manera en que se expandía la noción de cuerpo* dentro de las historias de los colaboradores y *los lugares que ocupaba el cuerpo* dentro de su formación como futuros profesores de artes visuales. Asimismo, agregué una columna para establecer '*desde dónde estaba hablando cada colaborador*' y '*qué aspectos se estaban tratando*', con la intención de poder detectar otras cuestiones que tal vez no estaba contemplando hasta ese momento.

<sup>45</sup> Para mayor detalle ir a la '*Tabla final*' (pestaña 6. Fragmentos por marcos). Anexos DVD.

<sup>46</sup> Para mayor detalle ir a la '*Tabla final*' (pestañas 7, 8 y 9). Anexos DVD.

Ejemplo 36: Extracto de la tabla para organizar aquellos fragmentos contruidos bajo ‘marcos de estabilidad’. Aquí se puede observar cómo se agregó la codificación dentro de ésta, así como la columna para establecer desde dónde estaba hablando cada colaborador y qué aspectos se estaban tratando. Estas tablas fueron organizadas por rondas de entrevistas y según colaborador(a), con su color correspondiente. Al igual que en la tabla final, también se contextualizó el tema y la pregunta específica de cada fragmento.

4ª ronda: Enunciados contruidos -desde o acerca de- marcos de estabilidad o imágenes de pensamiento (imaginarios)					
Contextualización: Aquí se comienza a hablar sobre los autores/as que plantean que el estudiante es quien debe construir su propio proyecto corporal y el conocimiento dentro del proceso educativo.					
Pregunta: ¿Cómo crees que se podría implementar un modelo de aprendizaje donde el estudiante sea el protagonista en la creación de su proyecto corporal?					
Fragmento rescatado	Desde dónde (o de qué) me está hablando	De qué manera se expande la noción de cuerpo. Cuáles son los lugares que ocupa el cuerpo desde dónde dialogar (Proceso de Codificación)			
		TEMAS	FAMILIAS	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
57	"Los padres <u>deben</u> comenzar a delegar menos responsabilidad a los colegios en <u>educar</u> e <u>instruir</u> a sus hijos y, ayudarlos de tal manera, que ellos puedan enfrentarse a un mundo que es hostil durante toda la vida". (GUILLERMO)	CONTEXTO DE ESTUDIO	Diversidad de contextos	Contexto social y cultural	[herencia tradicional de enseñanza. Visión positivista]
			Formación universitaria recibida	Posibles prácticas futuras en la formación	[entender la educación más allá de las aulas]
		CONTEXTO DE ESTUDIO	Diversidad de contextos	Contexto social y cultural	[escaso compromiso y acción social]
		CUERPO	Cuerpo y educación	El cuerpo en la educación informal	[agencia de la educación informal sobre la construcción de la corporeidad]
58	"Yo creo que uno puede tener más consciencia de la construcción <u>valórica</u> , que de su <u>cuerpo</u> ". (GUILLERMO)	CUERPO	Discursos que emergen	Oposiciones dualistas del cuerpo	[mente/cuerpo]
		CUERPO	Discursos que emergen	Discursos con su origen en el dualismo carteciano	[el cuerpo entendido desde su dimensión física o Körper]

Figura 24. Carrasco, S. (2015). Fragmento tabla sobre marcos de estabilidad y codificación.

A continuación colocaré algunos fragmentos que ejemplifican cómo los discursos se construyen bajo marcos de estabilidad, marcos de flexibilidad y marcos que transitan. Asimismo, para que el lector(a) pueda ver de qué manera iba generando los nexos, colocaré aquellos conceptos que emergieron en torno a las dos pautas propuestas: *desde dónde (o de qué) me estaba hablando el colaborador y de qué manera se expande la noción de cuerpo y cuáles son los lugares que ocupa el cuerpo (codificación).*

#### Ejemplo 37: Fragmento construido bajo ‘marcos de estabilidad’

Este fragmento se desprende de la segunda ronda de entrevistas de Patricio (21 años). Para contextualizarlo es preciso apuntar que estábamos hablando sobre en qué medida creía él que la formación docente universitaria fomentaba el discurso y el uso del cuerpo en la educación. La pregunta específica que se había formulado dentro de esa ronda era *¿de qué manera crees que la formación que recibes en la carrera fomenta el uso del cuerpo dentro de la educación artística?*

"El tema del abuso del menor en relación al cuerpo ha sido una tónica desde primer año. Es el único tema que se trata en relación al cuerpo. Algunos profesores que han hecho clases en barrios peligrosos y marginales nos han dicho que hay que tener cuidado con el uso del



*cuerpo y el exceso de movimiento dentro del aula porque algunos estudiantes lo ven como señal de amenaza (...) Si hay algo que escuchamos del uso del cuerpo en el aula, es sobre este tema y la mala interpretación que se hace de éste". (Patricio, 2da. ronda de entrevistas)*

*Desde dónde (o de qué) me está hablando Patricio:* Habla de las significaciones que se le dan al cuerpo dentro de su formación docente inicial. En este caso, dichos discursos contruidos bajo marcos de estabilidad corresponden a los docentes que los forman. Junto con eso emerge una noción inesperada sobre el cuerpo: ‘cuerpo y abuso sexual’.

*De qué manera se expande la noción de cuerpo y cuáles son los lugares que éste ocupa:* A partir de la codificación, los lugares o derivas del cuerpo que aparecieron fueron: 1) la relación entre cuerpo y abuso sexual dentro de la educación formal en Chile; 2) el cuerpo como un medio o como una herramienta educativa y no como un fin en sí mismo o como elemento central del proceso de aprendizaje y creador de conocimientos; 3) el uso del cuerpo como herramienta de manejo y control dentro de la educación con el fin de vigilar y dominar a los estudiantes y profesores, en este caso específico, a través del miedo; 4) en este mismo sentido, el cuerpo pasa a ser también un elemento que transgrede los límites dentro del aula; 5) finalmente, el cuerpo es entendido sólo desde su dimensión física o Körper y a través de binarismos como “bueno o malo” respecto a su uso dentro de la escuela.

La codificación de este fragmento fue la siguiente:

<b>CUERPO</b>	<b>Cuerpo y educación</b>	<b><i>El cuerpo en la educación tradicional formal</i></b>	[cuerpo y abuso sexual]
<b>CUERPO</b>	<b>Cuerpo y educación</b>	<b><i>El cuerpo en la educación tradicional formal</i></b>	[el cuerpo como un medio, no como un fin]
<b>CUERPO</b>	<b>Cuerpo y educación</b>	<b><i>El cuerpo en la educación tradicional formal</i></b>	[el cuerpo como herramienta de manejo y control]
<b>CUERPO</b>	<b>Cuerpo y sociedad</b>	<b><i>El cuerpo como construcción social</i></b>	[el cuerpo como herramienta transgresora]
<b>CUERPO</b>	<b>Cuerpo y sociedad</b>	<b><i>El control a través del cuerpo</i></b>	[relaciones de poder y control: miedo]
<b>CUERPO</b>	<b>Discursos que emergen</b>	<b><i>Discursos con su origen en el dualismo cartesiano</i></b>	[el cuerpo entendido desde su dimensión física o Körper]
<b>CUERPO</b>	<b>Discursos que emergen</b>	<b><i>Oposiciones dualistas del cuerpo</i></b>	[bueno/malo]

Ejemplo 38: Fragmento contruidos bajo ‘marcos de flexibilidad’

Los siguientes fragmentos se desprenden de la cuarta ronda de entrevistas de Carla (21 años). En este caso estábamos hablando sobre los autores(as) que plantean que el estudiante es

quien debe construir su propio proyecto corporal y el conocimiento dentro del proceso educativo. La pregunta específica que se había formulado dentro de esa ronda era *¿cómo crees que se podría implementar un modelo de aprendizaje donde el estudiante sea el protagonista en la creación de su proyecto corporal?*

*“Es muy importante el sustento del profesor, donde no sea sólo una figura de poder y dominación sino que sea un guía (...) Es urgente que la figura del profesor sea, de una vez por todas, desmarcada de ese rol superior frente a los estudiantes y empezar a entenderlo más desde una relación horizontal, hacer otro tipo de dinámicas (...) Creo que el tema del cuerpo es muy importante que los estudiantes lo tengan incorporado y así puedan tener un control sobre sus cuerpos y sobre lo que piensan en torno a esto”. (Fragmento 1. Carla, 4ta. ronda de entrevistas)*

*“Creo que es importante incorporar un estudio más analítico porque las posibilidades que nos entrega el cuerpo son mucho más de las que conocemos y las netamente físicas (...) Es muy importante no quedarnos sólo con los conocimientos que nos entrega la escuela o con los preconceptos sociales que nos enseñan, porque eso es muy limitado. Nos limitan mucho y lo corporal sólo se reduce a lo físico y al control a través de eso. Por ejemplo, el uso de las sillas que ocupamos en clases me ha quedado dando vuelta y te lo he dicho en todas las entrevistas. A mí me frustra mucho no tener la posibilidad de moverme. Mi cabeza no está ahí realmente, no tengo concentración”. (Fragmento 2. Carla, 4ta. ronda de entrevistas)*

*Desde dónde (o de qué) me está hablando Carla:* Habla de la constitución subjetiva del docente, del ‘ser docente, a la vez que desvela su propia forma de ser docente. En este sentido emergen nociones sobre la educación, el aprendizaje, la construcción de conocimiento y la enseñanza.

*De qué manera se expande la noción de cuerpo y cuáles son los lugares que éste ocupa:* A partir de la codificación, los lugares o derivas del cuerpo que aparecieron en el primer fragmento estuvieron más relacionadas con los modos de ser docente, de entender la educación y el aprendizaje: 1) *la necesidad de buscar un equilibrio como docente en los modos de hacer, ser y estar;* 2) *junto con eso apareció la necesidad de romper con tradiciones y herencias aprendidas y construir escenarios pedagógicos diferentes;* 3) *sin embargo, aquí aparece también la urgencia de generar cambios desde la propia formación docente tanto inicial como continua debido a la poca preparación teórica en torno al cuerpo;* 4) *finalmente, la colaboradora propone incorporar prácticas que conciban el cuerpo como parte esencial del proceso educativo para que los estudiantes adquieran mayor autonomía.* En el segundo fragmento, las nociones del cuerpo que aparecen se relacionan: 1) *tanto con la dimensión simbólica del cuerpo como con su dimensión física;* 2) *nuevamente aparece la necesidad de romper con tradiciones y herencias*

aprendidas para que el cuerpo deje de ser una herramienta de manejo y control dentro de la educación a través del uso de prácticas como la disposición tradicional del espacio, el mobiliario y la inmovilidad de los cuerpos. Aquí también aparece un sentimiento de frustración.

Las codificaciones de estos fragmentos fueron las siguientes:

<b>SER DOCENTE DE ED.ARTÍSTICA</b>	Construcción docente	<i>Ser docente hoy</i>	[búsqueda de equilibrio en los modos de hacer, ser y estar]
<b>SER DOCENTE DE ED.ARTÍSTICA</b>	Construcción docente	<i>Ser docente hoy</i>	[romper con tradiciones y herencias aprendidas]
<b>SER DOCENTE DE ED.ARTÍSTICA</b>	Construcción docente	<i>Ser docente hoy</i>	[construir escenarios pedagógicos diferentes]
<b>SER DOCENTE DE ED.ARTÍSTICA</b>	Formación universitaria recibida	<i>Posibles prácticas futuras en la formación</i>	[generar cambios desde la formación docente]
<b>PERFORMATIVIDAD</b>	La performatividad en la educación	<i>La educación como acción performativa de Ellsworth</i>	[prácticas performativas en la educación]
<b>SER DOCENTE DE ED.ARTÍSTICA</b>	Construcción docente	<i>Ser docente hoy</i>	[modos de entender la educación y/o el aprendizaje]
<b>CUERPO</b>	Cuerpo y educación	<i>El cuerpo en la educación tradicional formal</i>	[poca preparación teórica en torno al cuerpo]

<b>CUERPO</b>	Cuerpo y educación	<i>El cuerpo en la educación tradicional formal</i>	[poca preparación teórica en torno al cuerpo]
<b>CUERPO</b>	Cuerpo y sociedad	<i>El cuerpo como construcción social</i>	[el cuerpo entendido desde su dimensión simbólica o Leib]
<b>CUERPO</b>	Cuerpo y sociedad	<i>Construcción identidad/subjetividad</i>	[posicionarse, preguntarse y/o pensarse desde otros lugares]
<b>SER DOCENTE DE ED.ARTÍSTICA</b>	Construcción docente	<i>Ser docente hoy</i>	[romper con tradiciones y herencias aprendidas]
<b>CUERPO</b>	Discursos que emergen	<i>Discursos con su origen en el dualismo cartesiano</i>	[el cuerpo entendido desde dimensión física]
<b>CUERPO</b>	Cuerpo y educación	<i>El cuerpo en la educación tradicional formal</i>	[el cuerpo como herramienta de manejo y control]
<b>CUERPO</b>	Cuerpo y educación	<i>El cuerpo en la educación tradicional formal</i>	[disposición tradicional del espacio y mobiliario]
<b>CUERPO</b>	Cuerpo y educación	<i>El cuerpo en la educación tradicional formal</i>	[inmovilidad de los cuerpos]
<b>CUERPO</b>	Cuerpo y sociedad	<i>Construcción identidad/subjetividad</i>	[sentimiento de frustración]

### Ejemplo 39: Fragmentos contruidos bajo ‘marcos que transitan’

Los siguientes fragmentos se desprenden de la segunda ronda de entrevistas de Marieta (21 años). En este caso estábamos hablando de qué manera la formación docente universitaria

fomentaba el discurso y el uso del cuerpo en la educación. La pregunta específica que se había formulado dentro de esa ronda era *¿de qué manera crees que la formación que recibes en la carrera fomenta el uso del cuerpo dentro de la educación artística?*

*“Al ser consciente de tu cuerpo, tu puedes manejar mejor una clase (...) es mucho más efectivo a la hora del aprendizaje, a la hora de enseñar. Entonces, al hacerlo consciente, uno ya sabe cómo podría manejar a un curso y es una herramienta muy útil”. (Fragmento 1. Marieta, 2da. ronda de entrevistas)*

*“Puedes lograr muchas cosas, incluso para los niños que son diferentes, que tienen otras habilidades de aprendizaje. El cuerpo es un método increíble, o sea, desde el tacto y la gestualidad, tu puedes lograr muchas cosas (...) es como lo más básico del ser humano”. (Fragmento 2. Marieta, 2da. ronda de entrevistas)*

En este caso los marcos transitan porque, si bien la colaboradora tiene la intención de ir más allá de lo aprendido y normativo expresando la importancia de ser conscientes de nuestro cuerpo y del uso de éste dentro del proceso educativo, también aparecen otras ideas aprendidas de carácter más normativo, como por ejemplo, el hecho de sugerir que a través de la consciencia del cuerpo es posible “manejar una clase o un curso” haciendo más “efectivo” el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Junto con esto, se puede observar que cuando Marieta se refiere al cuerpo lo hace desde su dimensión netamente física, entendida a través de la kinésica o lenguaje corporal lo cual nos muestra una imagen del cuerpo construida bajo determinados conceptos.

*Desde dónde (o de qué) me está hablando Marieta:* Habla de la constitución subjetiva del docente, del ‘ser docente, a la vez que desvela su propia forma de ser docente. En este sentido emergen algunas prácticas corporales en la educación formal.

*De qué manera se expande la noción de cuerpo y cuáles son los lugares que éste ocupa:* A partir de la codificación, los lugares o derivas del cuerpo -entendido desde su dimensión física- que aparecieron en dichos fragmentos estuvieron relacionadas con: 1) *su utilidad como método o herramienta para “lograr” algo y no como un medio en sí mismo o como un elemento principal dentro del proceso educativo, lo cual lo transforma en un instrumento que, nuevamente, sólo busca el manejo y el control de los estudiantes;* 2) *sin embargo, cuando la colaboradora expresa que con el uso del cuerpo en el proceso educativo se pueden lograr muchas cosas, incluso con los niños que tienen otras habilidades de aprendizaje, denota una intención de concebir el carácter transformador del cuerpo dentro de la educación como constructor de conocimiento en sí mismo.*

Las codificaciones de estos fragmentos fueron las siguientes:

<b>CUERPO</b>	Cuerpo y educación	<i>El cuerpo en la educación tradicional formal</i>	[el cuerpo como herramienta de manejo y control]
<b>CUERPO</b>	Cuerpo y educación	<i>El cuerpo en la educación tradicional formal</i>	[el cuerpo como un medio, no como un fin]
<b>CUERPO</b>	Discursos que emergen	<i>Discursos con su origen en el dualismo cartesiano</i>	[el cuerpo entendido a través de kinésica o lenguaje corporal]
<b>CUERPO</b>	Cuerpo y educación	<i>El cuerpo en la educación tradicional formal</i>	[el cuerpo como constructor de conocimientos]

Ahora bien, ninguno de los ejemplos de este ordenamiento así como tampoco los indicados a lo largo del proceso de codificación se desarrollan mayormente ni se problematiza en torno a ellos. En el próximo apartado titulado ‘*Tentativas de ensamblajes entre lo que emerge del cuerpo y la formación inicial del profesorado de artes visuales*’ se comienza a advertir mejor ese pensar desde los datos donde se problematizan los relatos a través de nexos con la teoría y con mis resonares como investigadora.

Luego de esta organización por marcos, pude advertir que quedaban fuera algunos fragmentos que no pudieron ser organizados dentro de estas clasificaciones. Como he dicho en varias ocasiones, debido a este carácter de ensamblaje no todo calza a la perfección ni tampoco es posible disponer todos los fragmentos en cajitas perfectamente limitadas donde cada elemento calce a la perfección. Es un proceso que no es totalitario ni exacto, tiene fugas, elementos que no coinciden y quedan flotando a lo largo del proceso, que se mueven, transitan y se desplazan en diferentes direcciones y planos de relación. Sin embargo, estos fragmentos que representan lo inesperado, el vacío y el no lugar, para mí también eran de suma importancia. Por lo tanto, en vez de dejarlos de lado y no utilizarlos, los establecí como fragmentos que me ayudaron a hacer emerger otros temas que me parecían relevantes para la investigación, temas que emergían de manera inesperada.

Ejemplo 40: El siguiente fragmento se desprende de la primera ronda de entrevistas con Claudia (23 años), aquí se puede observar cómo aparece inesperadamente la importancia que ella le da a la *formación pedagógica que tienen sus profesores universitarios*. Ella nota una clara diferencia entre su profesores que tienen formación docente y los que no, manifestando que eso influye dentro de su formación como profesora de arte y de su ‘*ser docente*’ ya que se construye bajo el dualismo profesora-artista. El contexto que enmarcaba este fragmento era

una discusión en torno a los discursos más visibles dentro de su formación, en relación a los roles establecidos del estudiantado y el profesorado.

*“Hay profesores que son muy pedagogos, o sea, que son profesores. Y también hay profesores que no son profesores y eso me llama mucho la atención, son sólo artistas (...) al profesor de pintura no le gusta que le digan “profe” porque él dice que él no es pedagogo, sino que es un artista. Nos dice: ustedes serán pedagogos pero yo no, yo soy un artista”. (Claudia, 1ra. ronda de entrevistas)*

Ejemplo 41 y 42: A través de los siguientes fragmentos, que se desprenden de la segunda ronda de las entrevistas de Montserrat (20 años) y Camila (27 años), se puede observar cómo aparecen derivas inesperadas a través del cuerpo. En el caso del primer ejemplo, emerge el *error, inseguridad y miedo* dentro de la constitución subjetiva de la colaboradora, tanto como persona como profesora. En el segundo caso, aun cuando temas como el *desnudo* y la *diversidad* han aparecido muchas veces, me llamó mucho la atención que en este caso haya habido una respuesta favorable frente al tema, ya que en otras ocasiones habían aparecido respuestas rotundamente negativas. Ambos fragmentos actúan como espacios sobre lo inesperado y además como posturas disidentes frente a otros colaboradores. El contexto que enmarcaban estos fragmentos era una discusión en torno a la agencia que han tenido los discursos y prácticas pedagógicas recibidas en su formación docente sobre la construcción de sus corporeidades.

*“En lo que más me ha ayudado es a hablar en público (...) yo era muy insegura y ahora no importa lo que pase, sé que debo salir adelante. Me ha dado seguridad (...) a quitarme el miedo al error o a equivocarme” (Montserrat, 2da. ronda de entrevistas)*

*“Yo creo que ha sido entorno la aceptación de mi cuerpo, sobre todo al desnudo (...) como futura profesora me ha ayudado a aceptar la diversidad de los alumnos, porque aquí uno ve tanta diversidad, que uno aprende a aceptar todo (...) ahora mi forma de ver la diferencia es distinta, tanto la diversidad de género y las diversas opciones sexuales, como modos de vestirse, colores de pelo, etcétera”. (Camila, 2da. ronda de entrevistas)*

Para finalizar con estos ordenamientos mostraré un extracto de la tabla<sup>47</sup> que construí para poder disponer estos fragmentos que hacían emerger temas inesperados. Al igual que en las anteriores tablas, los fragmentos se organizaron por colaborador con sus respectivos colores, se determinó desde dónde o de qué se estaba hablando y se anexó la codificación.

<sup>47</sup> Para mayor detalle ir a la ‘Tabla final’ (pestañas 10). Anexos de la tesis DVD,

### Ejemplo 43: fragmentos sobre temas inesperados a partir del cuerpo

Fragmento rescatado	Desde dónde (o de qué) me está hablando	De qué manera se expande la noción de cuerpo. Cuáles son los lugares que ocupa el cuerpo desde dónde dialogar (Proceso de Codificación)			
		TEMAS	FAMILIAS	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
18	"Muchos llegamos con la esperanza de cambiar la educación actual".	CONTEXTO DE ESTUDIO	Diversidad de contextos	Contexto formativo institucional	[contexto social y político: compromiso y acción social]
		SER DOCENTE DE ED. ARTÍSTICA	Construcción docente	Ser docente hoy	[romper con tradiciones y herencias aprendidas]
		SER DOCENTE DE ED. ARTÍSTICA	Construcción docente	Ser docente hoy	[generar cambios desde la formación docente]
12	"Hay profesores que son muy pedagogos, o sea, que son profesores. Y también hay profesores que no son profesores y eso me llama mucho la atención, son sólo artistas (...) al profesor de pintura no le gusta que le digan "profe" porque él dice que él no es pedagogo, sino que es un artista. Nos dice: ustedes serán pedagogos pero yo no, yo soy un "artista".	SER DOCENTE DE ED. ARTÍSTICA	Formación universitaria recibida	Formación deficiente	[académicos del área artística con escasa o nula formación pedagógica]
		SER DOCENTE DE ED. ARTÍSTICA	Construcción docente	Construcción docente/artista/investigador	[artista v/s profesor]
		SER DOCENTE DE ED. ARTÍSTICA	Formación universitaria recibida	Herencias de la formación	[sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo. Diferenciación]
		CONTEXTO DE ESTUDIO	Diversidad de contextos	Contexto formativo institucional	[ejes de la carrera: artes v/s pedagogía]
10	"A los profesores les falta saber cómo crear esa curiosidad en nosotros para que nos incentive a investigar y aprender de manera autónoma. Ellos deben crear la curiosidad y el interés por investigar".	SER DOCENTE DE ED. ARTÍSTICA	Formación universitaria recibida	Posibles prácticas futuras en la formación	[investigación continua]
		SER DOCENTE DE ED. ARTÍSTICA	Formación universitaria recibida	Posibles prácticas futuras en la formación	[adaptar prácticas y herramientas pedagógicas a las necesidades del alumnado]
		SER DOCENTE DE ED. ARTÍSTICA	Construcción docente	Ser docente hoy	[zona de confort]
		SER DOCENTE DE ED. ARTÍSTICA	Construcción docente	Ser docente hoy	[desmotivación del alumnado y del profesorado]
		SER DOCENTE DE ED. ARTÍSTICA	Construcción docente	Ser docente hoy	[romper con tradiciones y herencias aprendidas]

Figura 25. Carrasco, S. (2015). Fragmento tabla- temas inesperados a partir del cuerpo.

Pues bien, una vez explicada la manera en cómo me relacioné con los relatos, codifiqué los fragmentos, elaboré la etapa de categorización y cómo (*y desde donde*) comencé a analizar dichas historias, desarrollaré los conceptos que emergieron en torno al cuerpo mediante la problematización de éstos. Lo hago a través de un tejido entre los fragmentos, las referencias teóricas y mi propio pensar como investigadora. Finalmente revelaré las derivas del cuerpo que se pudieron detectar a través de esto.

Estas tentativas de ensamblajes entre lo que emerge del cuerpo y la formación inicial del profesorado de artes visuales pretende seguir la lógica de ensamblaje *–assemblage–* (Deleuze y Guattari, 1983) que indica su nombre. En esta lógica los bordes son indeterminados y movibles, pero todas las partes juegan un rol fundamental dentro del relato. Es un espacio donde es posible que existan vacíos, partes interconectadas, elementos invisibles y piezas que no calzan del todo, como sucede en los *‘planos de inmanencia’* (Deleuze y Guattari, 1994).

In *What is Philosophy?* Deleuze and Guattari explore the notion of the ‘plane of immanence’ which denotes relations of chaotic forces, chance occurrences, unpredictable flows on the one hand with crystallisations of more structured thinking on the other which provides a sense of order (Atkinson, 2013, p. 11)

## **II. Tentativas de ensamblajes entre lo que emerge del cuerpo y la formación inicial del profesorado de artes visuales**

El tema del cuerpo fue el eje principal de las entrevistas, transformándose en un detonante para desencadenar muchas otras cuestiones a partir de ahí y guiar otros temas que orientaban la investigación como la educación artística, ser docente, performatividad en la educación y contextualización.

A lo largo de las cinco rondas de entrevistas realizadas, emergieron numerosos temas relevantes en torno al cuerpo y la formación inicial del profesorado de artes visuales. Algunos de estos temas tenían relación con asuntos establecidos previamente, temas esperados. Mientras otros derivaron como cuestiones inesperadas dentro de la investigación. A medida que iban aflorando derivas o desvíos dentro de las historias de los colaboradores, éstas me iban indicando un camino que me desplazaba a pensar el cuerpo más allá de la idea de construcción social y cuyo espacio se configura únicamente a partir de un orden físico, simbólico y/o cultural. Me revelaban los primeros indicios de un cuerpo en movilidad que circula y atraviesa el espacio educativo en diversas direcciones, ocupando territorios más allá de lo pensado inicialmente y haciendo emerger cuestiones imprevistas que a primera vista parecían no guardar relación con los temas tratados.

Las temáticas se iban enredando y entretejiendo de una manera tan compleja que por momentos era imposible detectar si los colaboradores se estaban refiriendo a la pregunta específica que les había formulado o si estaban hablando de la institución educativa y de cómo sus prácticas y discursos afectaban sobre su construcción corporal; o si se referían a cómo se veía perturbado su sentido de ser docentes a raíz de esto; o sobre cómo todo lo que eran estaba agenciado por una tradición familiar de la cual no podían desligarse; etcétera. Todo era muy confuso y de una alta riqueza reflexiva.

Además, debido a que el foco estaba puesto en la experiencia y en rescatar las singularidades de cada colaborador(a), el contexto/enmarque actuó como un elemento fundamental dentro de los relatos, atravesando las opiniones aun cuando las preguntas no iban dirigidas a precisar una relación directa con su enmarque específico. Entendiendo este marco o contexto desde las órbitas sociales, culturales, familiares, económicas e institucionales. Los colaboradores iban relatando -algunas veces de manera explícita y otra implícita- los espacios que los contenían como individuos sociales. En ocasiones, eran bastante usual que hicieran alusión a experiencias vividas junto a su núcleo familiar. Esto se puede advertir en el siguiente fragmento de Camila.



Ejemplo 44: El siguiente fragmento se desprende de la tercera ronda de entrevistas de Camila (27 años), en la cual hablábamos sobre la significación que puede tener la educación sobre la construcción de nuestras corporeidades como estudiantes y futuros profesores. La pregunta específica que se había formulado durante esa ronda era: *¿crees que la educación que recibimos a lo largo de los años tiene significación sobre la construcción de nuestras corporeidades como estudiantes y futuros profesores? ¿De qué manera?*

*“A partir de la educación que recibí por parte de mi familia, a mí siempre me inculcaron que debía relacionarme sólo con mi familia y no con otras personas, ni menos con hombres por un trauma que mi mamá tuvo de niña (...) Esas experiencias me afectaron en el modo en que actualmente yo veo las relaciones físicas entre hombres y mujeres.*

*Yo tengo amigos pero con ellos me comporto casi como que fuera un hombre, no los abrazo ni los toco para generar distancias entre ellos y yo. Para mí, mantener contacto cercano con otro hombre que no sea tu pareja, puede llevar a malos entendidos (...) Yo con las mujeres me relaciono más, soy más tierna y más de piel (...) Yo delimito mucho mi espacio para que las personas no entren en mi vida privada. Diferencio mucho a quién y de qué manera dar cariño. Con los niños soy muy cercana, tengo muy buena relación con niños y jóvenes, sé escucharlos, les dedico tiempo”.* (Camila, 3ra. ronda de entrevistas)

Camila relacionó inmediatamente la noción de ‘educación’ con la formación recibida por parte de su familia, a diferencia de otros colaboradores que en esta misma pregunta hacían referencia exclusivamente a la formación formal recibida, ya sea en la escuela o en la universidad. Esto indica que para ella la agencia que ha tenido su familia, en especial su madre, sobre la constitución de su proyecto corporal ha sido más relevante que la que pudo haber tenido una educación más formal. Incluso trasciende a su constitución subjetiva como mujer y maestra, señalado en frases como: *“esas experiencias me afectaron en el modo en que actualmente yo veo las relaciones físicas entre hombres y mujeres”* o *“yo delimito mucho mi espacio para que las personas no entren en mi vida privada. Diferencio mucho a quién y de qué manera dar cariño”*.

Este tipo de derivas que surgieron al hablar del (y con) el cuerpo, inicialmente, complejizaban y dificultaban de manera considerable mi rol como entrevistadora ‘inexperta’ durante los encuentros iniciales, pues las primeras veces intentaba contener las respuestas y encausar las entrevistas hacia el problema que intentaba responder. No obstante, a medida que fuimos construyendo nuestra relación y fue pasando el tiempo, mi instinto como investigadora en formación me llevó a no seguir forzando las conversaciones a un recorrido unidireccional sino que decidí dejarme llevar hacia los territorios que me ofrecían los colaboradores, aun cuando

estos pudiesen ser desconocidos e imprevistos. Estas zonas imprevistas no sólo fueron dotando de riqueza los datos y lo que se construyó en el análisis, sino que generaron otros tipos de encuentros y de modos de relacionarme con los colaboradores durante las entrevistas. Éstas pasaron a convertirse en espacios de conversación y de compartir.

Sin embargo esta decisión fue intencional en su momento, pues cuando estaba en el trabajo de campo no era consciente de estos cambios ni menos a donde me llevarían. Me costó mucho tiempo de inmersión dentro de las historias de los colaboradores para lograr darme cuenta de lo que de ahí emergía e intentar mirar más allá de lo que a simple vista buscaba estudiar.

Al finalizar el proceso de codificación y análisis fue cuando comencé a entender que era posible hacer una investigación *otra*. Que tal vez no era necesario hacer una tesis que al final diera respuesta a la pregunta inicial de investigación, o quizás, al menos considerar la posibilidad de que ésta pudiese cambiar. A lo largo de este capítulo titulado ‘pensar desde los datos’, van aflorando las intenciones de tratar de concebir y visibilizar aquello que no estaba previsto. Por lo mismo es un capítulo muy extenso y complejo que va desvelando gradualmente otros espacios, bordes y derivaciones de los temas tratados. Con todo, no podemos olvidar que igualmente estos relatos e ideas -aun cuando sean inesperados- están determinados por las preguntas de investigación, y por tanto, de alguna forma también buscan dar respuesta a ellas, sólo que de otra manera.

Para poder presentar y desarrollar lo que emergió del análisis, explicaré las numerosas nociones y espacios del cuerpo dentro del arte y la formación inicial del profesorado que surgen de la codificación a partir de conexiones creadas entre los temas previamente establecidos y la teoría. Todas estas conexiones irán representadas visualmente a través de cuatro mapas que muestran este tejido conformado no sólo por las *inter*-relaciones que se generaron entre los temas sino también por las *intra*-relaciones dentro de ellos.

Utilizo los prefijos ‘inter’ e ‘intra’ para diferenciar las relaciones que se generaron ‘entre’ y ‘dentro’ de los temas y subtemas que emergieron de la codificación. A partir del concepto *intra-action* planteado por la teórica feminista Karen Barad (2012), concibo la *intra-relación* como el espacio donde los acontecimientos y nociones del cuerpo se producen ‘de/dentro’ de la relación misma de los temas y subtemas actuando en un mismo plano de correspondencia. Mientras que la *inter-relación* se refiere a las relaciones que se generaron ‘entre’ los temas y subtemas concebidos de una manera separada desde el inicio de la investigación.

La necesidad por comenzar a utilizar el concepto *intra-action* surge cuando intento plasmar dichas relaciones en los mapas visuales. Aquí me doy cuenta que hay nociones y espacios del

cuerpo que emergen ‘entre’ los temas y otras que emergen ‘dentro’ de ellos a raíz de otras conexiones. De este modo se va generando un tejido donde “the ways in which discursive and material intra-act, to consider how discourse and matter are understood to be mutually constituted in the production of knowing” (Mazzei, 2013b, p. 776). Un tejido donde los fenómenos materiales, discursivos, humanos, más que humanos, corporales y tecnológicos se pueden configurar en un mismo plano de relación y los acontecimientos que surgen se producen dentro de esa misma relación.

En definitiva, la noción ‘*inter-intra*’ la utilizo como un recurso conceptual para referirme a un proceso performático que es inherente a las relaciones que se producen y actúa como un devenir. Asimismo me ayudará más adelante a relatar las numerosas derivas y espacios que ocupa el cuerpo en la formación de estos futuros profesores de arte. Sin embargo, a lo largo de los apartados se podrá advertir que ambas estructuras de relación no se encuentran claramente determinadas ni delimitadas de una manera explícita. Es muy complejo señalar de una manera evidente donde empieza o termina exactamente una ‘*intra*’ y una ‘*inter*’ relación debido al sentido edificador, transformador y móvil del concepto.

A raíz de todas las decisiones tomadas en el proceso de codificación y categorización de los datos, se fue generando una relación implícita de los cinco temas establecidos y, por consiguiente de sus propios subtemas conformados por las familias, categorías y códigos. A medida que avanzaba el proceso de escritura me iba dando cuenta que las cuestiones que emergían se iban enredando y formando una especie de maraña (*entanglement*) debido al sentido performático y transformador del cuerpo. Sin embargo, en toda la primera parte del análisis que explicaré a continuación aun se percibe un sentido normativo del cuerpo concebido desde un entendimiento binario.

A partir de las nociones inesperadas del cuerpo se comienza a ampliar el sentido inicial de éste debido a la irrupción de los diversos espacios que se irán desplegando casi al final del capítulo. Para esto, incorporo algunas referencias y teorías ‘post’ que me ayudan a dialogar con todo ello y de este modo reflexionar sobre los diversos espacios que ocupa el cuerpo dentro de la formación inicial de estos(as) futuros(as) profesores(as) de arte.

### **III. Espacios que ocupa el cuerpo en la formación del profesorado de artes visuales**

Como investigadora -que decidió qué datos recoger, cómo recogerlos, cómo y qué analizar, o qué debía quedar fuera-, me situé inicialmente desde una postura normativizada frente a la constitución del cuerpo. Ésta se relacionaba con un único modo de entender su construcción: como elemento que siempre está condicionado o definido a partir de algo. Los acercamientos

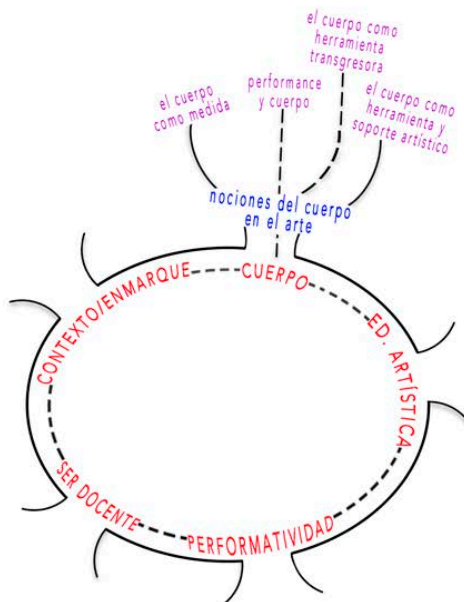
realizados en esta primera parte del análisis evidenciaran los espacios utilizados por el cuerpo desde un acercamiento dualista que sitúa al cuerpo en relación a 'algo': *cuerpo y currículo; cuerpo y espacios físicos; cuerpo y aula; cuerpo y género; cuerpo y relaciones de poder; cuerpo y desnudo; cuerpo y educación informal; etcétera.*

Estos modos de entendimiento actúan como entidad frente a lo que entendemos por cuerpo tanto dentro como fuera de la educación formal, al tiempo que cierra la noción de cuerpo y corporeidad dentro de una configuración de dualidades regidas por los diversos marcos de estabilidad dentro de los cuales observamos y entendemos el cuerpo y el rol que éste puede ocupar dentro de la educación. Estos primeros acercamientos se vieron limitados a mi visión normativa del cuerpo regida por imaginarios sobre el cuerpo y la corporalidad como construcción social.

Junto a esta posicionalidad es importante señalar que gran parte de los discursos que emergieron en torno al cuerpo en las entrevistas iniciales, se podían conectar con un origen dualista cartesiano, con categorías que implicaban una dicotomía entre cuerpo y alma y haciendo referencia únicamente al orden físico del cuerpo. Por ejemplo, *el cuerpo relacionado con el ámbito de la salud; el cuerpo entendido a través del movimiento o la educación física; el cuerpo entendido a través de la kinésica o del lenguaje corporal; el cuerpo entendido desde su dimensión física.* Sin embargo, a medida que iban avanzando las entrevistas y nuestras conversaciones se hacían más intensas, aparecieron otros modos de entender el cuerpo. Por ejemplo, desde su papel simbólico y transformativo. En relación a este aspecto, una de las categorías manifestadas más claramente fue la del cuerpo '*como espacio de resistencia y contestación*' frente a las diferentes fuerzas que someten y controlan a los sujetos.

Más adelante desarrollaré los diversos espacios que ocupa el cuerpo en la formación del profesorado de artes visuales a partir de las historias de los ocho colaboradores, tomando en consideración cuatro ámbitos diferentes: el área artística, el área de la educación formal, la educación artística y el ámbito social. Pero antes, explicaré los cuatro mapas visuales que elaboré para poder señalar las diversas *inter-intra* relaciones que se generaron 'entre' y 'dentro' de los temas principales que guiaron la investigación. Para esto se desplegarán cuatro apartados que irán explicando las relaciones que se establecieron en los mapas junto a diversos fragmentos que ayudan a desvelar y a problematizar estas nociones en torno al cuerpo que surgieron de la codificación.

Las siguientes representaciones muestran cómo los mapas de relaciones fueron elaborados a partir de una misma estructura circular desde donde asoman espacios de apertura correspondientes a cada tema y brotan numerosas ramificaciones a modo de raíces. A su vez, se puede observar que los temas están conectados entre ellos mediante líneas rectas y entrecortadas.

[illegible]

**Figura 27.** Carrasco, S. (2015). *Mapa de relaciones n°2*

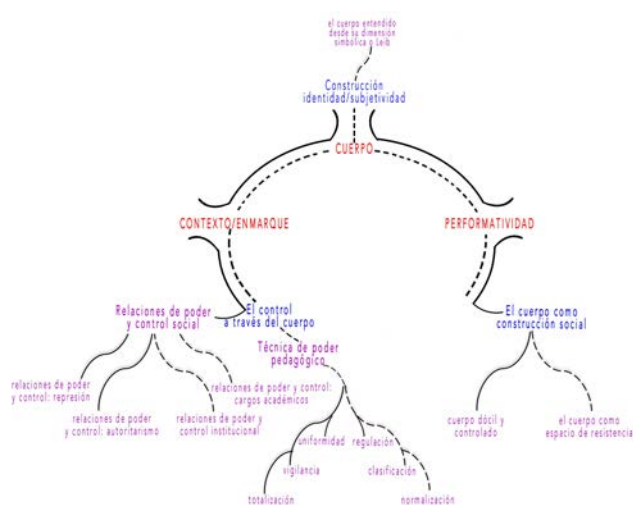


Diagrama circular que muestra la relación entre el cuerpo y la educación artística. El círculo está dividido en cuatro segmentos: CONTEXTO/ENMARQUE, CUERPO, ED. ARTÍSTICA y PERFORMATIVIDAD. Cada segmento está conectado a un concepto externo por una flecha curva. Los conceptos externos son: cuerpo y salud (para CUERPO), cuerpo y desnudo (en ed. artística) (para ED. ARTÍSTICA), cuerpo latinoamericano y colonialismo (para PERFORMATIVIDAD) y cuerpo y ritual (para CONTEXTO/ENMARQUE). Hay también flechas de conexión entre los segmentos del círculo: CONTEXTO/ENMARQUE a CUERPO, CUERPO a ED. ARTÍSTICA, ED. ARTÍSTICA a PERFORMATIVIDAD y PERFORMATIVIDAD a CONTEXTO/ENMARQUE. Además, hay flechas de conexión entre los conceptos externos: cuerpo y salud a cuerpo y desnudo (en ed. artística), cuerpo y desnudo (en ed. artística) a cuerpo latinoamericano y colonialismo, cuerpo latinoamericano y colonialismo a cuerpo y ritual, y cuerpo y ritual a cuerpo y desnudo.

**Figura 29.** Carrasco, S. (2015). *Mapa de relaciones nº4*

Esta diversidad de líneas rectas y entrecortadas representan la variabilidad y fragilidad de algunas de estas *inter-intra* relaciones ya que pueden cambiar y transformarse dependiendo del investigador(a). No las propongo como categorías fijas y únicas, sino al contrario. Tal como yo pude hacer emerger estas categorías al poner la atención en cuestiones específicas de las historias de los colaboradores, otros podrían hacer emerger categorías diferentes desde un propósito distinto. Asimismo, la decisión de dejar en blanco algunos de los espacios de apertura que brotan de cada tema se debió al propósito de que el mapa tuviese un carácter inacabado, otorgando así la posibilidad de que pudiesen surgir otros conceptos y relaciones que no estuviesen presentes en el territorio del mapa actual. Todo esto, con el fin de no invisibilizar otras posibles conexiones.

Para lo anterior me sustentó en la idea de que *‘el mapa no es el territorio’* de Alfred Korzybski (1933). Cuando se habla de que el mapa no es el territorio, se hace referencia a que el primero nunca totaliza o suple con carácter definitivo al segundo sino que sirve para re-elaborarlo de manera parcial y situada. Es por esto que tanto los espacios abiertos como las líneas entrecortadas que utilizo indican la existencia de partes no visibles que pueden haber quedado fuera de mi análisis debido a las decisiones tomadas y, además, al carácter inestable y performático del mismo mapa. De este modo busco simbolizar la condición de representación fragmentaria de aquellos territorios explorados a través de las historias de los colaboradores y dejar abiertas las múltiples posibilidades que de aquí pueden desprenderse. A partir de aquí, la elaboración de estos mapas me permitió comprender la naturaleza fluida y variable tanto de las categorías como de las propias historias que compartimos, pues es “a map that is always detachable, connectable, reversible, modifiable, and has multiple entryways and exits and its own lines of flight” (Deleuze y Guattari, 1983, p. 21).

Estos mapas fueron contruidos según las *inter-intra* relaciones que se advierten ‘entre’ y ‘dentro’ de los temas y elementos que emergieron en la codificación y categorización, por tanto corresponden a las nociones y espacios que ocupa el cuerpo dentro del arte, la educación, la formación artística y en el ámbito social como una construcción que se da en relación. De esta manera, el primer mapa de conexiones surge a partir de los cinco temas centrales (cuerpo, ser docente, contexto, performatividad y educación artística) visibilizando las nociones de cuerpo y los espacios que éste ocupa dentro del arte.

El segundo mapa de conexiones surge a partir de cuatro temas (cuerpo, ser docente, contexto y performatividad) e indica las nociones que surgen del cuerpo y los diversos espacios que ocupa dentro de la educación formal y la formación artística.

El tercer mapa de conexiones surge de tres temas (cuerpo, contexto y performatividad) y manifiesta aquellas nociones que surgen en relación a los diversos espacios que ocupa el cuerpo como construcción social.

Finalmente, el cuarto mapa representa las nociones y espacios ‘imprevistos’ que ocupa el cuerpo dentro del arte, la educación formal, la formación artística y el ámbito social a partir de los cinco temas centrales. En relación a los mapas es necesario aclarar que, si bien todas las categorías emergieron de manera inductiva, muchas de ellas podían ser intuitivas debido a las preguntas que guiaban las entrevistas y el problema de estudio. En contraparte, también emergieron otras de manera imprevista a raíz del carácter particular de cada historia. De esta manera, dichas nociones o categorías representan los espacios inesperados del cuerpo.

Es importante comentar que los colores utilizados en los mapas tienen una conexión directa con el proceso de codificación y los elementos utilizados ahí. Es por esto que el color rojo sigue representando los temas, el azul las categorías y el morado los códigos.

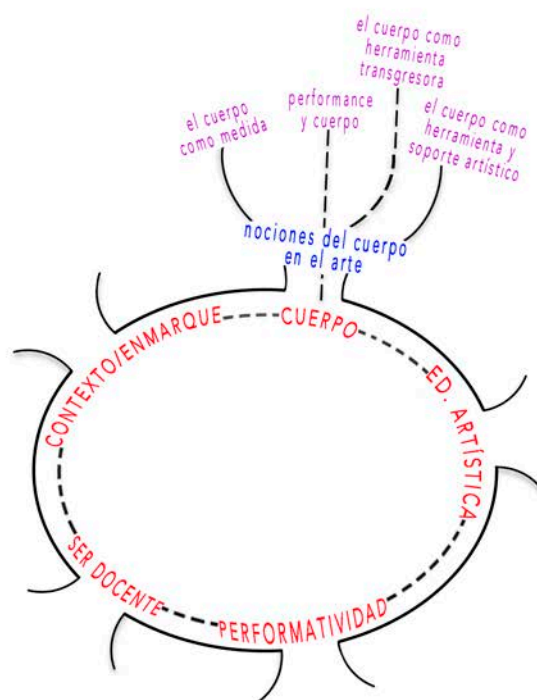
A continuación serán presentados y explicados en profundidad cada uno de estos mapas en los apartados: *‘nociones y espacios del cuerpo dentro del arte’*; *‘nociones y espacios del cuerpo dentro de la educación y formación artística’*; *‘nociones y espacios del cuerpo como construcción social’*; *‘nociones y espacios inesperados del cuerpo’*.

### *iii.ii Nociones y espacios del cuerpo dentro del arte*

Para poder organizar y entrar en el análisis de los diversos modos de entender el cuerpo dentro del arte que manifiestan estos futuros profesores (colaboradores) y los diversos espacios que advierten que éste ocupa dentro del área artística de su carrera, elaboré el *‘mapa de relaciones nº1’* en el cual se pueden visualizar las conexiones que suscitaron los temas cuerpo, ser docente, contexto/enmarque, performatividad y educación artística, y las nociones que se originaron a partir de ahí.

Las nociones que emergen como producto de las *intra*-relaciones originadas dentro de los temas fueron agrupadas dentro del conjunto llamado *‘nociones del cuerpo en el arte’* que, a su vez, surgió de la *inter*-relación formada entre los cinco temas que guían la investigación. Dichas nociones son las siguientes:

- 1) El cuerpo como herramienta y/o soporte artístico**
- 2) El cuerpo como herramienta transgresora**
- 3) El cuerpo como medida**
- 4) Performance y cuerpo**



**Figura 30.** Carrasco, S. (2016). *Mapa de relaciones nº1. Espacios del cuerpo en el arte*

Para explicar y analizar cómo se fueron construyendo estas *inter-intra* relaciones a partir de lo que los colaboradores dijeron, iré exponiendo algunos fragmentos que ayudan a demostrar la complejidad de sus ideas y cuestionamientos. Dichos fragmentos fueron recuperados de las diversas entrevistas, sin embargo no representan a la totalidad de colaboradores(as) ni tampoco la opinión general de los(as) profesores(as) de arte en formación. Por tanto, al igual que el resto de pequeños relatos presentados en esta tesis, éstos servirán para ejemplificar cómo y desde dónde han emergido las nociones y espacios del cuerpo desde opiniones únicamente personales.

Es importante también señalar que si bien las ideas y nociones expuestas emergieron de las opiniones de los colaboradores(as), algunas de éstas hacen referencia a cómo estaban percibiendo/recibiendo en esos momentos los discursos y prácticas empleadas dentro del área artística de su formación, pero no necesariamente representan lo que cada uno de ellos entiende o piensa sobre el cuerpo y el rol que éste podría tener dentro de las artes visuales. Aun así es posible observar la agencia que esto está teniendo sobre su ser docente, sobre las acciones performativas que podrían estar reproduciendo y sobre los imaginarios del cuerpo que podrían estar perpetuando.

A continuación recojo un fragmento de Patricio y otro de Raúl respectivamente, los cuales pueden revelar algunas de las fuerzas que están actuando en esta relación:



*“En dibujo, concretamente, el tema de la figura humana (...) en la asignatura de arte y pensamiento tratamos el tema de la performance y el cuerpo como soporte artístico a través del arte contemporáneo. Básicamente ha sido sólo eso, nos hablan de las posibilidades del cuerpo como soporte artístico. En los ramos pedagógicos no se toca el tema del cuerpo explícitamente, pero sí nos hablan mucho de lo penalizado que está ahora mantener contacto físico e inapropiado con los niños”* (Patricio, 1ra. ronda de entrevistas).

*“No fomentan el uso del cuerpo para nada, en ninguna medida. Los profesores de arte tocan el tema del cuerpo pero obviamente sólo a través del arte, el cuerpo como lienzo, como herramienta, nada más. Y los profesores del área pedagógica no te dicen nada claro, no nos ayudan a desarrollarnos de otra manera más corporal”* (Raúl, 2da. ronda de entrevistas).

Las fuerzas presentes en estos dos fragmentos, en relación a la actuación del cuerpo en el arte, por un lado hacen referencia a la presencia de éste a través de la performance y la figura humana y, por otro lado, a un sentido del cuerpo limitado a su comprensión meramente instrumental -Lo que supone entender y usar el cuerpo como soporte y/o herramienta. En relación a la actuación del cuerpo en la educación artística, en ambos casos, las fuerzas aparecen ligadas a la omisión de su uso y presencia en los discursos y prácticas del área pedagógica de la carrera. Junto con esto, en la última frase del fragmento de Patricio aflora el primer indicio negativo sobre el uso del cuerpo en la educación: *“nos hablan mucho de lo penalizado que está ahora mantener contacto físico e inapropiado con los niños”*. El análisis del cuerpo en la educación artística será un aspecto a profundizar en los siguientes apartados.

Revisando cada fragmento por separado, el de Patricio, rescatado de la primera ronda de entrevistas, versaba sobre los discursos en torno al cuerpo y al tacto, que aparecen específicamente, en su formación como futuro profesor. Lo escogí porque del análisis de este fragmento se desprendieron varios impulsos que estaban actuando a la vez: el cuerpo es entendido sólo desde su dimensión física; aparece la relación entre la performance artística y el cuerpo dentro del arte contemporáneo; el cuerpo se concibe como herramienta y/o soporte artístico; el cuerpo se entiende como un medio y no como un fin; el tema del cuerpo aparece relacionado sólo con los ramos artísticos de la carrera, aunque de manera superficial; se puede advertir una poca preparación teórica en torno al cuerpo dentro de la carrera; y, finalmente, podríamos establecer una relación entre la presencia del cuerpo en la educación y el temor que se está infundiendo sobre su uso en la escuela, al ser considerado como algo inapropiado dentro de los modos de relacionarse entre el profesorado y el estudiantado.

En el caso de Raúl, cuyo fragmento rescaté de la segunda ronda de entrevistas, estábamos hablando sobre un tema similar pero de una manera mucho más colectiva y no tan específica

como con Patricio. La conversación estaba relacionada con su apreciación como estudiante y futuro profesor sobre la presencia del discurso corporal en la educación universitaria chilena. No obstante, aun cuando hablábamos sobre algo más generalizado, también hizo alusión a sus vivencias más cercanas sobre cómo él estaba experimentando su formación universitaria y la presencia del cuerpo dentro de ésta. En este caso, los resultados arrojados en el análisis fueron bastante similares a los de Patricio, sin embargo, la presencia del cuerpo como algo inadvertido o “invisible” estuvo mucho más marcada en su apreciación.

Patricio indicó que el tema del cuerpo no se tocaba de manera explícita pero que sí les hablaban mucho de lo penalizado que estaba su uso en la escuela, mientras que Raúl dejó claro que no fomentaban en absoluto el uso del cuerpo ni era tratado en ninguna medida. Con esto, se deja entrever la poca preparación teórica y práctica sobre el cuerpo que están teniendo estos colaboradores dentro de su formación como futuros profesores de arte.

Si bien no busco una generalidad en los datos ni tampoco una representatividad de los casos dentro de la colectividad de profesores de arte en formación, se pueden observar algunos puntos en común entre ambos fragmentos presentados desde los cuales se podrían tirar algunas líneas de pensamiento. Por un lado se aprecia un claro entendimiento del cuerpo desde su condición netamente física construida dentro de marcos de entendimiento comunes y afirmados sobre una posición de estabilidad. Y por otro lado, se aprecia una naturalización del cuerpo a través de la invisibilidad o inadvertencia de éste dentro de la formación inicial de estos futuros profesores.

El orden de fisicalidad o materialidad del cuerpo, nombrado inicialmente desde la fenomenología de Husserl (1963) con el término alemán *Körper*, ha sido tratado largamente por diversas autoras y autores como Lluís Duch y Mèlich (2005) y Edith Stein (2005, 2003). La tradición fenomenológica perfiló una diferencia clara entre lo que se conoce como cuerpo objeto y como cuerpo sujeto, y diferenció entre cuerpo físico y cuerpo simbólico. En este sentido, la noción *Körper* viene a ser el origen del adverbio “corporalmente” que más adelante da inicios al término *corporalidad* o *Leib* entendida como la parte constitutivamente subjetiva del cuerpo. Ambas nociones hacen referencia a dimensiones muy diferentes del cuerpo ya que una alude a un cuerpo puramente físico y la otra a un cuerpo simbólico. Sin embargo están construidas bajo un mismo entendimiento dualista que se podría conectar con el dualismo cartesiano (René Descartes) que establece una separación entre cuerpo y alma.

Ahora bien, cuando digo que se advierte una tendencia a la naturalización del cuerpo dentro de la formación inicial de estos futuros profesores, no sólo me refiero al hecho de que se esté

comprendiendo el cuerpo sólo desde la esfera física, biológica y/o natural, sino también el hecho de que la constitución de nuestros proyectos corporales se esté comprendiendo desde esa órbita biológica, como si fuese algo que viene dado en manera natural y por tanto está ahí sin necesidad de ser pensado. Olvidando que nuestro cuerpo es una construcción social y cultural que se encuentra mediada por contextos y momentos histórico-políticos específicos. Autoras como Ivette Malverde (1993) nos recuerdan que las convenciones culturales genéricas que se encuentran naturalizadas en nuestras sociedades tienen una influencia tan grande sobre nuestros cerebros que muchas veces se nos dificulta medir y separar los efectos biológicos de los culturales. En este sentido, no sería la biología la que nos constriñe sino las culturas que nuestras mentes han creado, limitando nuestras perspectivas y posibilidades de desarrollo.

En relación a esta cuestión, la educación tradicional chilena ha estado marcada por un pensamiento occidental desencarnado que pareciera que negara o borrara sistemáticamente cualquier tipo de diferencia, preservando una educación basada en el racionalismo y la universalidad. Asimismo, se ha privilegiado la mente como un ente separado que se resiste al cuerpo y que privilegia el conocimiento enciclopédico por encima de cualquier otra forma de saber. De este modo nuestro cuerpo pasa a ser invisibilizado mediante diversas prácticas pedagógicas y “paulatinamente la educación va desapegándose del cuerpo, estructurando nuestros procesos de aprendizaje y análisis en lo abstracto, como si el introducirnos en el mundo del conocimiento tuviera como condición negar el cuerpo” (Pérez, 2003, p. 205). Sin embargo, es importante recordar que nuestro cuerpo sigue allí presente aunque lo haga desde el lugar del ocultamiento o desde su negación.

A pesar de que dichas nociones tengan estrecha relación con un entendimiento de carácter físico del cuerpo, también fueron apareciendo historias que hacían referencia a un sentido más simbólico y transformativo de éste dentro del arte. El próximo fragmento de Marieta nos podrá revelar esto.

En relación al orden simbólico y transformativo del cuerpo dentro del arte contemporáneo, el autor Joaquín Ortega (2009), en un escrito sobre la ‘experiencia trágica del cuerpo en el arte contemporáneo y la educación’, habla sobre la representación del cuerpo en el arte contemporáneo y plantea que el cuerpo, además de haber sido largamente entendido como un organismo, también ha sido entendido como caudal simbólico-metafórico dentro de los procesos de construcción de la realidad. A partir de aquí me gustaría exponer el fragmento de Marieta rescatado de la primera ronda de entrevistas, en la cual hablábamos sobre los

posibles discursos en torno al cuerpo y al tacto que ella recordaba haber percibido durante su formación artística.

*“Comencé a entender el cuerpo, gracias a un par de profesoras y profesores de ramos artísticos, como un lienzo y soporte artístico y transgresor a través del cual se pueden expresar diferentes cuestionamientos, temas sociales y culturales (...) Ellos nos han enseñado que el cuerpo es un lienzo a través del cual podemos expresarnos y manifestarnos de manera transgresora”.* (Marieta, 1ra. ronda de entrevistas)

Aquí podemos observar cuatro fuerzas que están actuando a la vez. Al igual que en los fragmentos anteriores vuelve a emerger el entendimiento del cuerpo como herramienta o soporte artístico y como herramienta de expresión y comunicación. Pero además, aquí emergen dos nuevas fuerzas discursivas: concebir el cuerpo como constructor de conocimientos y como un espacio de resistencia en sí mismo.

Cuando decido codificar esta frase con la etiqueta ‘el cuerpo como constructor de conocimientos’, me refiero a que cuando Marieta dice que a través del cuerpo se *“pueden expresar diferentes cuestionamientos, temas sociales y culturales”*, el cuerpo deja de actuar un mero soporte artístico y pasa a ser un espacio simbólico, político y pedagógico. Un lugar desde donde se podría articular una educación en primera persona y de manera relacional, pues el cuerpo nos permite intensificar nuestra relación con el mundo a través de las experiencias al estar presente en todas nuestras acciones del día a día. Aparece entonces “la característica más próxima de mi yo social, un rasgo necesario de mi situación social y de mi identidad personal, y a la vez un aspecto de mi alienación personal en el ambiente natural” (Turner, 1989, pp. 32-33).

Al concebir el cuerpo como espacio de resistencia hago referencia a uno de los legados más significativos de Michel Foucault en relación al cuerpo. Este autor, teórico social y filósofo francés, propuso entenderlo como *espacio de resistencia* frente al poder presentándonos de esta manera una doble perspectiva del cuerpo. Por un lado actúa como espacio de imposición del poder y, por otro, se entiende como un territorio de resistencia subjetiva. No somos únicamente *cuerpos dóciles* (Foucault, 1976), limitados y manipulados socialmente, sino que nuestros cuerpos también actúan como espacio de confrontación, contestación, resistencia y reformulación de nuevas relaciones si existen las posibilidades y los espacios disponibles para esto. Con todo, entendernos no como simples productos sino como productores de subjetividad, pasa necesariamente por repensar y revisar el espacio de nuestros cuerpos en los espacios sociales.

En este sentido, la capacidad transgresora del cuerpo que nos conecta con el rasgo simbólico, político y transformador del cuerpo, también tiene una estrecha y conflictiva relación con los posibles vínculos existentes entre cuerpo, arte, performance y desnudo dependiendo de los espacios sociales en los cuales se origine. Esto se puede detectar a través de fragmentos como los que rescato de Rafael y Camila.

El siguiente fragmento fue rescatado de la primera ronda de entrevistas con Rafael, mientras hablábamos sobre las distancias que él advertía entre los discursos utilizados por algunos de sus profesores y las prácticas que éstos llevaban a cabo dentro de su formación artística.

*“Hay compañeros y profesores que le gusta mucho el cuento performático y se ve mucho el desnudo como algo transgresor. Yo, en realidad, las performances no las entiendo muy bien (...) Encuentro que a veces brutalizan el cuerpo humano. Una cosa es corporalidad y acercarse kinésicamente al cuerpo, pero otra cosa es andar desnudos. Eso no es lo que quiero yo, no lo quiero”.* (Rafael, 1ra. ronda de entrevistas)

Aquí Rafael decide indicar un vínculo que me parece muy importante de destacar. Señala una conexión directa entre la performance artística, el desnudo y la transgresión del cuerpo. En este fragmento se señala un gusto o preferencia por algunas prácticas artísticas transgresoras dentro de la carrera y se pueden observar cuatro fuerzas activas. Nuevamente aparece el cuerpo como herramienta y/o soporte artístico y el cuerpo como herramienta transgresora, no obstante, emergen dos nuevas relaciones. Por un lado, se destaca la performance como acto transgresor que desestabiliza y brutaliza el cuerpo dentro del arte y, a partir de ahí, la emergencia del desnudo como símbolo de la performance artística. En este caso, el sentido del desnudo ha sido construido bajo entendimientos e imaginarios sociales de estabilidad, lo cual genera una paradoja interesante para profundizar.

Por un lado, la performance como práctica cultural emergió durante los años ‘60 y ‘70 del pasado siglo, como una repuesta y oposición reflexiva a los significados dominantes en el arte imperante de aquellos años. Las acciones públicas performáticas fueron clave en diversas luchas sociales, como por ejemplo, la de las mujeres en pos de los derechos civiles, derechos humanos, acceso a la educación, visibilidad en ámbitos sociales, visibilidad en espacios artísticos y públicos, entre otros. Asimismo, autoras como Judit Vidiella y Judith Butler, conciben la performance no sólo como un componente reproductivo normativo sino también como un acto político que enfatiza la creatividad de las y los sujetos generando posibilidades de acción, agencia y resistencias, actuando como un posible potencial reflexivo para deconstruir las representaciones y las prácticas hegemónicas (Butler, 2004; Vidiella, 2008).

Sin embargo en el caso del fragmento de Rafael, específicamente en las frases *“a veces brutalizan el cuerpo humano”* y *“una cosa es corporalidad y acercarse kinésicamente al cuerpo, pero otra cosa es andar desnudos. Eso no es lo que quiero yo”*, no sólo se puede advertir que el sentido del cuerpo desnudo ha sido construido bajo marcos de estabilidad sino también se pueden establecer nexos entre cuerpo, ritual y performance. En este caso, la acción performática y la presencia del desnudo dentro de un contexto social y cultural conservador como el chileno, representan un instante de fractura respecto a la rutina de lo cotidiano, no en términos de evasión sino sobre todo de renovación y restauración de los vínculos sociales.

En este sentido, la paradoja que se desvela la podemos entender desde la idea de Judit Vidiella de que las performances también funcionan como actos vitales de transferencia y transmisión de saberes sociales, de memoria cultural y de sentido de identidad a través de una serie de acciones reiteradas. Y es justamente aquí donde se pueden generar nexos entre la performance artística y el ritual. Ambas requieren de un marco social que les confiera de sentido y significados, y que a la vez las diferencie de otras prácticas sociales de las que también forma parte. En este caso, que tomen distancia de las otras prácticas artísticas que se están llevando a cabo dentro de la formación de los colaboradores.

Sin embargo, esa incomodidad frente al desnudo como transgresión de las estructuras sociales dentro de esa práctica artística y de otras, no sólo es posible advertirla en Rafael, sino también en otros colaboradores como es el caso de Camila.

*“Cuando comenzamos a trabajar con modelos presenciales y con las performances, para muchos era la primera vez que veíamos un desnudo (...) Al ser la primera vez que muchos nos encontrábamos directamente con el desnudo, hubo una compañera que quedó choqueada con esto y la reacción de la profesora fue solamente exigirle que siguiera trabajando. Nunca nos hicieron una introducción o nos prepararon para eso”.* (Camila, 1ra. ronda de entrevistas)

Este fragmento, rescatado de la primera ronda de entrevistas con Camila, hace referencia a los posibles discursos del cuerpo captados durante su proceso de formación. A partir de su análisis se desprendieron varias fuerzas que están actuando conjuntamente. Nuevamente el tema del cuerpo estuvo relacionado únicamente con su orden fisiológico dentro de la formación artística. Reaparecieron categorías como el cuerpo entendido desde su dimensión física o Körper; la relación entre cuerpo y desnudo; la relación entre performance y cuerpo dentro del área artística; y la noción de cuerpo como herramienta transgresora. Pero esta vez, a diferencia del caso de Rafael, se hace más evidente el problema que causa la escasa preparación teórica en torno al cuerpo y la disposición hacia la relación corporal dentro de su

formación, ligándose con posibles relaciones de poder, control y autoritarismo que podrían estar provocando conflictos entre estudiantes y docentes.

Si bien la problemática que se manifiesta en este fragmento sobre la relación entre cuerpo y desnudo concierne, en especial, a una falta de preparación dentro de su formación docente y a las herencias imperantes dentro de la educación formal que será tratada con mayor profundidad más adelante, es interesante señalar qué es lo que aflora respecto al sentido transgresor del cuerpo en su relación con el arte contemporáneo. De este modo será posible analizar las relaciones y espacios del cuerpo dentro de la educación artística y de su formación como futuros docentes.

Si conectamos lo explicado anteriormente en el fragmento de Rafael, con la problemática que emerge nuevamente entre cuerpo, desnudo y performance en el de Camila, en ambos casos, se distingue una postura diferente a las anteriores, pues se habla de una cualidad transgresora del cuerpo que no libera ni renueva, sino que incomoda, perturba y los saca de su zona de confort (Brown, 2008).

Para Judith Butler (1998) la performance es el acto delimitado a través del cual se pueden estructurar nuevas interpretaciones de convenciones sociales que restringen, actuando como acciones individuales cuyas dimensiones son colectivas y temporales. Pero ese espacio no es nítido, ni fijo, ni unidireccional. Es un entramado que se construye durante el proceso y que está lleno de claroscuros y de reflexiones que nos colocan en una posición de no saber sobre cuestiones que consideramos importantes sobre nuestra constitución como sujetos sociales. De aquí la importancia de tener en cuenta la propia historia y experiencia de cada sujeto.

Esto es posible observarlo a través de frases como: *“era la primera vez que veíamos un desnudo y hubo una compañera que quedó choqueada”*; *“una cosa es corporalidad y acercarse kinestésicamente al cuerpo, pero otra cosa es andar desnudos”*. Si bien estas frases revelan construcciones sociales que se rigen bajo marcos de estabilidad circunscritos en contextos sociales, culturales y religiosos específicos, también indican que estas experiencias son relevantes en su proceso de entender el cuerpo aun cuando emerjan de situaciones incómodas e inesperadas que los haya colocado en una posición de no saber. Los saca de su zona de confort y los acerca a experiencias y modos de aprender diferentes a los que los estudiantes están habituados.

Desde esta perspectiva se podría hacer un nexo con la noción de *‘acontecimiento’* de Denis Atkinson (2012), puesto que “un acontecimiento se refiere a una perturbación, una ruptura, una manera de performar la comprensión o la actuación que tiene el potencial para precipitar

el verdadero aprendizaje" (p. 6). De este modo, una verdadera experiencia de aprendizaje "implica un movimiento en un nuevo estado ontológico, que se define como un problema de la existencia, en contraste con el aprendizaje más normativo en sus normas y competencias diaria" (p. 9). Este movimiento es el que tiene lugar, por ejemplo, cuando nosotros nos enfrentamos a nuestras identidades corporales normativizadas con acciones que nos perturban, en este caso, con acciones performáticas que nos atraen y que a la vez nos incomodan.

Lo importante de señalar aquí es *¿qué sentido le están dando estos colaboradores a ese salir de la zona de confort?; ¿por qué si en estos actos performativos radica la posibilidad de cuestionar las normas y estatutos cosificados en torno al cuerpo dichos colaboradores deciden quedarse en su zona de confort?; ¿por qué prefieren residir en una zona gris de resistencias continuas frente a estos actos que materializan las normas de corporización con el fin de cuestionarlas?*

Las respuestas a estas preguntas pueden hallarse en los marcos normalizadores que están detrás de estas historias y que gobiernan los discursos y prácticas de dichos colaboradores, o tal vez, en la fantasía de pensar que todos los jóvenes se resisten o, por lo menos, buscan resistirse frente a todas las prácticas y discursos que normalizan. Es posible que por mi historia como ex estudiante de una universidad cuyos principios estaban fuertemente fundados en la lucha y la justicia social, he ido asumiendo la importancia de rescatar y valorar esos espacios de resistencia como un modo de aprender desde una posición de inestabilidad y de no saber. Sin embargo, es posible que para muchos de ellos simplemente esto los ponga en una situación incómoda o de riesgo de su identidad que no les apetece asumir, porque los convierte en personas no reconocidas dentro de los marcos normalizadores y de la estabilidad social por los que les han enseñado a transitar.

En el siguiente fragmento de Marieta podremos observar la incomodidad que le provoca el rasgo transgresor del cuerpo aun cuando este esté actuando como modo de resistencia y reafirmación en contra de lo normalizador.

*"A algunos profesores les llama mucho la atención lo que es transgresor, las personas que tienen no sé, el pelo rojo, verde, pelado a un lado, que son punkies. Como que a algunos profes les gustara eso ya que, de una u otra forma, lo propician. Propician a que los alumnos sean transgresores por así decirlo, que no sean normales (...) quieren que expases, ya sea con tu pelo, con tu ropa o con tus gestos (...) Yo soy súper diferente, o sea, me preocupo o trato de andar bien vestida. Trato de comportarme de una forma correcta porque yo soy así, es mi educación valórica que tuve desde chica. Y mis amigos son lo más normal y lo más apegado a*



*la regla que hay (...) yo trato que todos mis amigos sean de ese estilo".* (Marieta, 2da. ronda de entrevistas)

Este fragmento surge en una conversación sostenida durante la segunda ronda de entrevistas. Aquí ella estaba hablando sobre la construcción de su corporeidad y la agencia que han tenido sobre ésta las prácticas y discursos pedagógicos presentes en su formación. Deja claro la incomodidad que le provoca este rasgo transgresor del cuerpo a la vez que busca adaptarse a marcos sociales estabilizadores y normalizadores debido a la formación recibida –y reconocida– desde su infancia.

De aquí que sea interesante explorar las diversas fuerzas discursivas que están presentes en este fragmento. El cuerpo vuelve a aparecer como herramienta transgresora; también aparecen diversos modos de resistencia corporal conectados con las tentativas de subversión que plantea Bauman (1999); el cuerpo aparece como un espacio de resistencia en sí mismo tanto frente a las prácticas normalizadoras como a las prácticas liberadoras; emerge la agencia que está teniendo la educación formal sobre la construcción de su proyecto corporal sustentado en marcos estabilizadores y contruidos bajo discursos binarios como normal/anormal. Y junto a esto irrumpen dos claras técnicas de poder pedagógico fuertemente marcadas, la normalización y la totalización, lo cual se puede observar en frases como *"mis amigos son lo más normal y lo más apegado a la regla que hay (...) yo trato que todos mis amigos sean de ese estilo"*. Lo que conecta, a su vez, con la zona de confort de Marieta.

Si bien en este relato están presentes muchas cuestiones relevantes, en esta ocasión me gustaría poner la atención en dos ideas. La primera, relativa a las diversas cualidades y espacios que ocupa el cuerpo como construcción social dentro de la realidad de esta colaboradora. Y la segunda, en relación a una incipiente zona gris que emerge de los últimos tres fragmentos rescatados - Marieta, Camila y Rafael- y que me coloca en una posición de no saber en cuanto profesora/artista/investigadora.

En relación a la primera idea, este fragmento conecta con las tres cualidades del cuerpo que propone Jordi Planella (2006) a partir de su diálogo con diversos autores de la teoría social contemporánea (Bauman, Foucault, Merleau-Ponty, Turner, entre otros). Por un lado se puede observar el cuerpo como *espacio de lucha* frente a las políticas de normalización corporal, como por ejemplo, mediante algunos actos que ella nombra como tener *"el pelo rojo, verde, pelado, a un lado o ser punkies"*. En relación a esto, el sociólogo y filósofo Zygmunt Bauman (1999) plantea que los sujetos nos resistimos corporalmente a través de *'tentativas de subversión'* que buscan romper con las estructuras y narrativas hegemónicas, con los discursos binarios, la normalización y la naturalización corporal, por ejemplo, a través de ritos

corporales como marcarnos el cuerpo mediante tatuajes. Todo esto con el fin de encontrar significados más allá los discursos hegemónicos y preestablecidos como ‘correctos’. Es decir, romper con aquellos discursos que crean espacios de certeza.

Sin embargo, a través de lo que esta colaboradora está experimentando dentro de su proceso de construcción corporal y las diversas agencias que induce sobre ella la formación recibida como futura profesora, también es posible observar en este fragmento la cualidad del cuerpo como *espacio de conflicto*, ya que es capaz de provocar múltiples reacciones en las personas frente a las numerosas diversidades corporales existentes, e incluso, provocar que logren intimidarse frente a ellas. Junto con esto el cuerpo pasa a ser un *espacio de contradicciones*, en este caso, quizá, por dos razones.

Por un lado, Bryan Turner, uno de los autores que ha trabajado con mayor rigor para que el cuerpo se convirtiera en objeto de estudio desde diferentes disciplinas -en especial desde la teoría social contemporánea-, en su obra “El cuerpo y la sociedad” (1989), propone que el cuerpo no está libre de contradicciones porque tenemos cuerpos, pero a la vez somos cuerpos. Lo que hace que nuestra corporeidad sea una condición necesaria de nuestra identidad. No podemos desligar nuestro sentido de ser (*self*) de nuestro cuerpo, a pesar de que a menudo mantenemos relaciones de contrariedad con el mismo. Por otro lado, actúa como espacio de contradicción pues un mismo cuerpo puede ser interpretado desde múltiples perspectivas y sentidos, ya que los cuerpos/sujeto (Planella, 2006) necesitan construir un lenguaje que rehaga sus propios significados y límites propios.

A partir de estos espacios de contradicciones que se producen por el hecho de ser cuerpos/sujetos, me gustaría conectar con la segunda y última idea basada en una perturbación que me dejaron los últimos tres fragmentos rescatados. Si nos remontamos hacia atrás, todos ellos reflejan un malestar frente a algunos discursos de cambio y modos de rupturas de los marcos de estabilidad que se manejan socialmente. Es posible observar cómo algunos de estos profesores en formación continúan demandando prácticas, discursos y patrones tradicionales ya sea por una cuestión de docilización de los cuerpos o porque parecen no estar dispuestos a abandonar sus zonas de confort (Brown, 2008).

Todo ello provoca un cuestionamiento en mí como investigadora/docente y me pregunto *¿de qué manera afrontar y expandir una formación docente fundamentada en el cuestionamiento de patrones tradicionales y hétero-normativos cuando emergen tensiones como éstas dentro del mismo profesorado en formación?* Frente a esto no tengo una respuesta y me coloca en una posición de no saber. Por esto lo identifico con lo que Fernando Hernández, Juana María

Sancho y Rachel Fendler (2015) señalan y denominan como una 'zona gris' en las relaciones pedagógicas.

Esta tensión a la que me remiten dichas experiencias entre los marcos de estabilidad y la posición de riesgo en la cual transitamos docentes y estudiantes continuamente dentro de las relaciones pedagógicas, emerge como una zona de invisibilidad y un lugar del no saber, pues escapa de mis expectativas iniciales como investigadora y desvela situaciones sobre las cuales no tengo respuesta. De este modo me desplaza de mi zona de confort y me invita a indagar sobre su sentido a lo largo de este proceso de escritura.

### *iii.iii. Nociones y espacios del cuerpo dentro de la educación y la formación artística*

Este segundo apartado se desarrolla a partir del mapa de relaciones nº2, el cual surge desde los vínculos existentes de los temas cuerpo, ser docente, contexto y performatividad. En este nuevo tejido se generaron las inter-intra relaciones más amplias de todas, pues a partir de la relación de estos cuatro temas claves para la investigación emerge un amplio y complejo entramado. Por esta razón, el fin de esta sección es organizar y analizar los diversos modos de entender el cuerpo dentro de la educación artística que tienen los(as) colaboradores(as) y los diversos espacios que ellos(as) advierten que éste ocupa dentro de su formación como futuros profesores de artes visuales.

Para una mejor visualización del mapa enumeraré los diversos modos de entender el cuerpo y los espacios que éste ocupa dentro de la educación y formación artística:

1. ***El cuerpo entendido desde su fisicalidad:*** movimiento; salud (el control del cuerpo a través de la higiene y la higiene corporal como sinónimo de rectitud moral); educación física; lenguaje corporal o kinésica.
2. ***Nociones sobre el cuerpo en educación:*** el cuerpo inadvertido o "invisible"; el cuerpo como herramienta de expresión y comunicación; el cuerpo como algo "positivo" dentro de la educación; el cuerpo como un medio, no como un fin; el cuerpo como constructor de conocimientos; cánones o prototipos corporales.
3. ***Prácticas pedagógicas sobre el cuerpo en educación:*** inmovilidad de los cuerpos; el cuerpo como herramienta de manejo y control; disposición tradicional del espacio y mobiliario. *Constitución del género:* hétero-normatividad; herencia patriarcal y androcéntrica; cánones o prototipos corporales.
4. ***Relaciones de poder y control sobre el cuerpo en la educación:*** uniformidad. Técnica de poder pedagógico; regulación. Técnica de poder pedagógico; vigilancia. Técnica de poder pedagógico; clasificación. Técnica de poder pedagógico; totalización.

Técnica de poder pedagógico; normalización. Técnica de poder pedagógico; relaciones de poder y control: represión; relaciones de poder y control: autoritarismo; relaciones de poder y control institucional; relaciones de poder y cargos académicos.

5. **Sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo:** racismo; género; norma heterosexual; normas socio-económicas; prestigio institucional.
6. **El cuerpo entendido a través de oposiciones dualistas:** público/privado; normal/anormal; natural/cultural; hombre/mujer; mente/cuerpo; bueno/malo.
7. **Modos de disponibilidad corporal:** la diferencia generacional como frontera corporal; la intelectualidad como frontera corporal; sensación de lejanía e individualismo; cercanía; el cuerpo inadvertido o “invisible”.

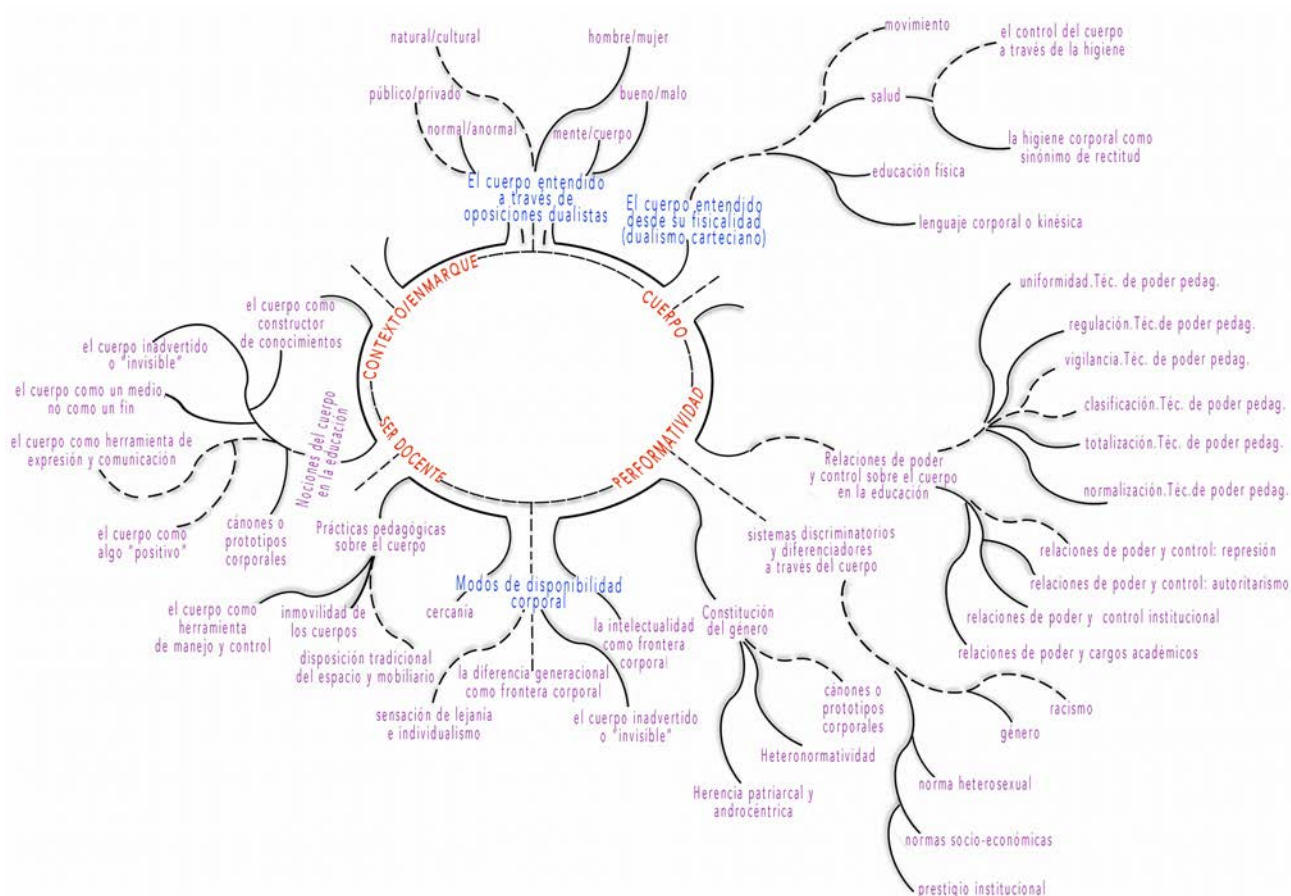


Figura 31. Carrasco, S. (2016). Mapa de relaciones n°2. Espacios del cuerpo en la educación y formación artística.

Como planteé anteriormente, los colores utilizados se corresponden con el proceso de codificación. En este caso, los códigos son mucho más abundantes que las categorías debido a que son los elementos más específicos dentro de la codificación y, por tanto, se encuentran en la base de la jerarquía. Los códigos actúan como las propiedades de las categorías ya que las define permitiendo reformular y comprender todo el sistema de categorías a través de sus dimensiones, condiciones, causas y consecuencias.

Al igual que en el apartado anterior, para explicar y analizar cómo se fueron construyendo estas *inter-intra* relaciones a partir de lo que los colaboradores(as) dijeron, iré exponiendo algunos fragmentos que ayudan a demostrar la complejidad de sus ideas y cuestionamientos, sus propias concepciones en torno al cuerpo y, en algunos casos, cómo las prácticas y discursos resuenan en ellos(as) y en su propia formación<sup>48</sup>.

En los próximos casos que expondré, se puede observar las agencias que están actuando sobre estas(os) estudiantes en relación a la constitución de su ser docente, las acciones performáticas que podrían estar reproduciendo y los imaginarios del cuerpo que podrían estar perpetuando.

*“Como te dije la semana pasada, estamos bastante inconscientes del tema del cuerpo dentro de la carrera, pero si me pongo a pensar yo creo que aquí he aprendido a relacionarme como estudiante universitaria y como futura profesora. Por ejemplo, la manera en cómo yo hablo en una presentación y en la manera en cómo me relaciono con un profesor o con un compañero ahora es diferente (...) Cuando yo hago un discurso más formal me muevo de una forma distinta, trato de hablar más lento y eso es parte de la construcción de mi corporalidad y lo he aprendido acá (...) Yo intento modular y hablar más lento porque sé que en ocasiones hablo muy rápido (...) Mi formación me ha influenciado porque yo miro la forma en que algunas personas se comportan y tiendo a imitarlas cuando creo que es la manera correcta (...) Me acuerdo de mis exposiciones en la escuela, en la enseñanza media, y eran muy distintas porque ahí no le prestaba atención a cómo moverme y a cómo hablar, sobretodo, porque no sabía lo que iba a ser en un futuro. En cambio ahora sé que voy a ser profesora y que tengo que adoptar cierta manera de comportarme”.* (Claudia, 2da. ronda de entrevistas)

Este fragmento fue recuperado de la segunda ronda de entrevistas realizadas a Claudia mientras hablábamos sobre la posible agencia que podían tener los discursos y las prácticas pedagógicas recibidas dentro de su formación docente inicial, sobre la construcción de su(s) proyecto(s) corporal(es).

A partir del análisis de este fragmento se desprenden varias fuerzas que están actuando a la vez. Por un lado, se hace referencia a la agencia que está teniendo la educación formal (específicamente universitaria) sobre la construcción de la corporeidad de esta chica. Por otro lado se hace evidente la presencia de la performatividad a través de las acciones aprendidas y repetidas por Claudia, en la presencia del movimiento en esta relación y en la construcción de

---

<sup>48</sup> En este sentido, el ordenamiento inicial de las preguntas en relación a: *qué piensas; cómo te posicionas; y qué harías* fue de gran ayuda. Capítulo 3, apartado ‘Decisiones de diseño y preparación de las preguntas temáticas’.

su corporeidad como futura profesora bajo cánones corporales específicos que ella trata de seguir perpetuando. Y, finalmente, se está significando su proceso de constitución como docente a través de una búsqueda de equilibrio entre sus modos de hacer, ser y estar.

Si bien aquí se pueden advertir temas heterogéneos, creo que el más relevante sería la agencia que está teniendo la educación formal recibida sobre la constitución de su identidad corporal como futura docente. Su constitución y su ser docente están siendo fundados bajo marcos de estabilidad e imaginarios del profesorado contruidos a través del dominio del ‘deber ser’ y de lo considerado como ‘correcto’, tanto corporalmente como en relación a diversas técnicas de comportamiento social. Esto se puede observar en las frases: *“yo miro la forma en que algunas personas se comportan y tiendo a imitarlas cuando creo que es la manera correcta”; “yo intento modular y hablar más lento porque sé que en ocasiones hablo muy rápido”; “ahora sé que voy a ser profesora y que tengo que adoptar cierta manera de comportarme”*.

Algunas de las prácticas pedagógicas que actualmente se llevan a cabo dentro de la educación formal chilena provocan, consciente o inconscientemente, la negación del cuerpo o por lo menos su desplazamiento a un segundo plano. De esta manera, el cuerpo puede llegar a constituirse desde un espacio de silencio. En el caso de Claudia, podemos observar una intención por controlar sus acciones mediante el movimiento, la voz y la diferenciación que hace al momento de relacionarse con un profesor o con un compañero. Sin embargo, estas intenciones no vienen dadas por sí solas sino que están respaldadas por una formación que genera prácticas normativas y hegemónicas en torno al ‘deber ser’, tratando de actuar como un molde dónde encajar a los sujetos, ignorando que son cuerpos con historia y experiencias que encierran conocimientos y saberes propios, agenciando de este modo sobre su construcción corporal.

El concepto de *identidad corporal*, que ha sido tratado largamente por autoras como Judith Butler (2002, 2007), Raewyn Connell (1985, 1987, 1992), Mari Luz Esteban (2004a, 2004b) y otras, ha ayudado a concebir esta construcción como un proceso inacabado, que está en continuo movimiento y que se transforma a lo largo de toda la vida, revelando una clara correspondencia con la noción de performatividad. De aquí que a lo largo de la tesis utilice la expresión de ‘proyecto corporal’ por ese carácter performático e inacabado del cuerpo y su constitución.

Si bien Judith Butler ha ido más allá de la noción de identidad, al perfilarla junto a la noción de performatividad para hacer específicamente un análisis sobre la producción performativa de la identidad sexual, es importante rescatar dicha referencia para pensar en torno a la

construcción de la identidad corporal en general y no solamente la sexual. La aportación de dicha autora advierte una posición antiesencialista que niega tanto el carácter natural de la identidad como su carácter fijo y estable, permitiendo concebir la constitución de la(s) identidad(es) corporal(es) desde otros territorios y desde su multiplicidad, es decir, entendiendo que no hay una única identidad.

Este modo performativo de entender la identidad corporal tiene estrecha relación con la subjetividad y la experiencia, por tanto es posible establecer una conexión con la noción de *corporización* o *embodiment* tratada por autoras feministas como Rosi Braidotti (2004), Judith Butler (2002), Elizabeth Grosz (1995), Vivian Sobchack (2004), ya que se centra en la relación entre el cuerpo y la subjetividad, enfatizando en la experiencia de los sujetos, en los aspectos vividos y en su capacidad de agencia. Al igual que el concepto de corporalidad, la noción de *corporización* o *embodiment*, nos habla de un estatus del cuerpo subjetivado que reemplaza lo exclusivamente objetivado y materializado, entendiendo de este modo la existencia del cuerpo como algo inacabado, inestable y transitorio, como un proceso dinámico y en constante construcción. De esta manera se constituye como una noción clave para entender cómo los sujetos encarnan las normas y se resisten a ellas.

Estos posicionamientos nos indican que la manera en cómo Claudia está constituyendo su proyecto corporal. Si bien actualmente se ve agenciado por diversos elementos que componen su formación, no tiene un carácter definitorio ni hermético que vaya a constituir una única manera de construir su(s) identidad(es) corporal(es), sino que es “algo que se va configurando no sólo a partir de unos actos, discursos y representaciones simbólicas, sino que tiene una base reflexiva-corporal, material, física, con una estrecha interacción con el nivel ideológico de la experiencia” (Esteban, 2004<sup>a</sup>, p. 54) a lo largo de toda su vida. En este sentido, la identidad corporal funciona como una construcción social pero, entendida desde su carácter inestable, como un proceso abierto a constantes transformaciones y redefiniciones.

Desde estos territorios inestables y mutables, me doy cuenta que en algunos relatos emerge una intención por encontrar un equilibrio entre los modos de hacer, ser y estar como futuros(as) profesores(as). A continuación, expondré un fragmento de Marieta que revela esta intención, pero asimismo, no deja de aferrarse a su zona de confort y buscar construir su identidad bajo marcos de estabilidad e imaginarios de lo que ‘debe’ ser la postura corporal de un(a) profesor(a) frente al estudiante.

*“Creo que siempre hay que tener las reglas claras desde un principio (...) Respeto, cuando yo hablo se levanta la mano. Creo que en esas prácticas soy más rígida. Cuando estoy*

*dirigiéndome a todo el curso prefiero que alguien levante la mano para que pueda hablar (...) Eso lo dejo bien claro desde el principio. De una u otra forma también cometo el error de pararme como la profe que está arriba y el alumno abajo. (...)*

*Como yo recién me estoy formando, me cuesta un poco manejarlos, entonces a veces hay que remarcar: ‘a ver, yo soy el profesor, no se aguantan insultos y hay un comportamiento normal dentro de la sala’ (...) un poco de respeto en el aula, es lo que yo siempre pido, respeto”. (Marieta, 2da. ronda de entrevistas)*

Este fragmento es parte de una conversación que tuvimos con Marieta durante la segunda ronda de entrevistas, en la que comenzamos a pensar sobre las acciones repetitivas o performáticas que ella creía que había ido adquiriendo durante sus años de formación como futura profesora. Cuando ella dijo: “*cometo el error de pararme como la profe que está arriba y el alumno abajo*” su postura corporal cambió. Primero se irguió y luego hizo un movimiento con sus manos indicando ‘arriba’ cuando se refirió al profesor y un movimiento hacia ‘abajo’ cuando se refirió al alumno. Eso fue esclarecedor, pues estaba visibilizando de una manera no intencional los modos de agencia que la formación inicial docente y la educación -tanto formal como informal- podían estar ejerciendo sobre su constitución docente.

Si prestamos atención, el relato de Marieta nos habla de tres temas diferentes. Por un lado hace referencia a su propia *constitución docente*, la cual está fundamentada bajo ciertos *modos y prácticas de comportamiento* dentro de la educación formal. Y por otro lado, reafirma alguna de las *prácticas normativas sobre el cuerpo* que se están llevando a cabo en la educación formal. Desde estos tres temas se desprenden varias fuerzas que actúan a la vez.

En primer lugar, el cuerpo aparece como una clara herramienta de manejo y control fundamentada bajo algunos remanentes que puede haber dejado la educación militarista en Chile a través de técnicas de poder pedagógico como la regulación. Junto con esto, se puede observar un sistema diferenciador a través del contraste de roles entre el profesorado y el alumnado, lo cual indica también la marcada organización jerárquica que tiene la educación formal. Y por otra parte, Marieta deja entrever una clara alusión a su propia constitución como futura profesora de artes visuales y la agencia que está teniendo sobre esto la formación recibida, llegando a constituirse algunas de estas referencias en acciones performáticas repetitivas que van dando forma a su ‘ser docente’. Aquí se puede advertir una tensión que emerge en la relación pedagógica provocada por la diferencia generacional como frontera corporal entre los estudiantes y ella como futura profesora, frente a lo cual decide adoptar un posicionamiento tradicional y estable dentro de su rol, a fin de mantener su zona de confort y



un control frente a las diversas e inesperadas situaciones que genera el enseñar dentro de un mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo (Hernández y Sancho, 2011).

Todos estos marcos se van construyendo a partir de imaginarios establecidos en torno al rol del profesorado y del alumnado dentro de los cuales la mayoría participa y coincide con ellos. Es habitual encontrarse con una formación que no los cuestione ni los ponga en duda, por el contrario, los refuerce a través del uso de prácticas que reafirmen esta posición y se respalden tras políticas y discursos educativos que los consagren. Esto es posible observarlo en algunas de las impresiones proporcionadas por los colaboradores, como por ejemplo, en los próximos fragmentos recuperados de Raúl y Camila.

*“Aquí se está enseñando a profesores y quieren que salgan buenos profesores, no que salga el profesor buena onda, ni el profesor papá, ni la profesora mamá, ni el profesor chistoso, ni el tío de artes visuales, no. Lamentablemente, aunque estemos en el siglo XXI, los términos y demarcaciones antiguas todavía se utilizan porque todavía sirven para nuestra sociedad. Cada vez estamos más dispersos y más distantes de todos (...) El problema es que hay miedo al error, y el error es tan o más importante que el acierto, sobretodo en esta carrera donde no hay resultados únicos ni acertados. Tanto que se habla de los desafíos y los problemas del siglo XXI, pero aquí no se desarrollan los problemas del siglo XXI (...) Aquí equivocarse significa no saber, y si uno quiebra los esquemas de los profesores uno es mirado como un bicho raro que no encaja dentro de la institución”.* (Raúl, 2da. ronda de entrevistas)

*“Yo creo que el rol de profesor que buscan aquí es el de un profesor que tiene que manejar todas las técnicas artísticas, tiene que estar preparado a nivel de contenido, saber manejar el lenguaje técnico, saber bien lo que habla y saber bien lo que tiene que hacer”.* (Camila, 1ra. ronda de entrevistas)

En ambos casos es posible advertir no sólo el tipo de formación que están recibiendo como docentes de artes visuales, sino también cómo se están entendiendo nociones como educación, aprendizaje, enseñanza y conocimientos. Sus relatos contruidos bajo marcos de estabilidad nos indican de qué manera están recibiendo dichos discursos y prácticas, y de qué manera están agenciando sobre su constitución docente.

El modelo tradicional concibe la enseñanza desde una función academicista y acumulativa de contenidos cuyo objetivo es exponer y explicar de manera progresiva dichos conocimientos. El estudiante es visto como un depósito vacío que hay que llenar y, por tanto, el conocimiento que adquiere se deriva del saber y de la experiencia del maestro. De este modo, el profesor pasa a situarse en un estatus diferente al estudiante como conocedor y propietario de dichos conocimientos mientras que el rol del estudiante se limita a repetir los contenidos que le son

entregados. En este modelo de enseñanza el énfasis está puesto en la acumulación y memorización sucesiva de aprendizajes y en la selección de un tipo de saber canónico.

A continuación, los fragmentos de Rafael y Claudia nos revelan cómo este tipo de herencias, aún presentes dentro del sistema educativo actual, repercuten tanto en los procesos de su formación docente inicial como en su propio concepto de ser docentes.

*“Suelo alzar la voz cuando necesito que me pongan atención (...) para mí es importante estar siempre atento a los entornos (...) no puedes llegar a ser un profesor ausente o minúsculo porque si no, te pasan a llevar (...) Si entraste a la universidad se supone que deberías tener en ti mismo incorporado la investigación (...) Debería ser algo intrínseca la necesidad de investigar y descubrir lo que no sabes. No es válido decir 'no lo sé' porque no me lo enseñaron o no me lo dijeron. Es decir, ya saliste del colegio”.* (Rafael, 2da. ronda de entrevistas)

*“Yo creo que un alumno debiese ser responsable, que cumpla, que sienta cariño por lo que hace (...) ser constante (...) Para mí un profesor debe ser un guía, para mí es importante que nos den directrices a seguir, porque yo soy así y funciono mejor así. Yo creo que un profesor tiene que ser un guía, pero también tiene que dejarte hacer. Sin embargo, tiene que darte ciertos pasos a seguir. Para mí eso es ser un buen profesor”.* (Claudia, 1ra. ronda de entrevistas)

En ambos casos es posible advertir cómo su formación está poniendo de manifiesto prácticas de comportamiento dentro de la educación formal, a la vez que impone ciertos modelos de cómo entender la educación, el aprendizaje y la enseñanza dentro de su constitución como futuros profesores. Sin embargo, es importante destacar que esto no sólo afecta sobre su constitución como docente sino también como individuos que se construyen subjetivamente dentro de un sistema social específico.

Desde aquí tampoco se pueden obviar las nociones de cuerpo que emergen a partir de los relatos pues, aun cuando la respuesta no vaya enfocada directamente hacia esto, el cuerpo siempre está presente y, por lo tanto, continuamente estos colaboradores están revelando información sobre los diversos sentidos del cuerpo y los diferentes espacios que éste ocupa, aunque emerjan de manera indirecta a partir de las historias. En el caso de Rafael, él habla sobre la presencia de técnicas de poder pedagógico sobre el cuerpo a través de la vigilancia y de cómo va haciendo suyas dichas prácticas aprendidas, transformándose en acciones performáticas que configuran su rol como docente. Mientras que en el caso de Claudia, aparecen sistemas discriminatorios a través del cuerpo por medio de la diferenciación de roles entre el profesor y el estudiante. Junto con esto emergen claros cánones corporales que ella considera como ‘correctos’ a seguir dentro de un imaginario que da forma a lo que ‘debe’ ser y cómo ‘debe’ comportarse el profesorado y estudiantado.

Conectado con lo anterior, los siguientes fragmentos de Raúl, Patricio, Montserrat y Marieta indican de una manera más específica esos tipos de discursos y prácticas que están presentes dentro de su formación inicial docente, tanto en el área pedagógica como artística, y que dan forma a su construcción como profesores de artes visuales.

*“El tema del cuerpo lo he visto un poco más relacionado con las asignaturas artísticas que con las pedagógicas, en el sentido de que el cuerpo es considerado como un material más dentro del arte. En pedagogía es muy difícil, quizás ahora, recién en tercer año, se le está dando mayor atención o énfasis al uso de la voz como una herramienta que el profesor debe desarrollar. En cuanto al cuerpo, los profesores se enfocan más en las diversas actitudes o roles que puede adoptar un profesor frente a un estudiante: la actitud del profesor prepotente, el que tiene la verdad absoluta, actuar como un guía o como un amigo, etcétera. Queda más en lo anecdótico. Lamentablemente el cuerpo está siendo olvidado”.* (Raúl, 1ra. ronda de entrevistas)

*“El tema del cuerpo se ve en relación al estudio del cuerpo humano y sus proporciones, pero el tema del cuerpo definitivamente no se toca de manera explícita, no es un tópico específico que se trate, es casi anecdótico (...) Hasta ahora no existe una asignatura o curso donde se nos hable del cuerpo como herramienta educativa”.* (Patricio, 1ra. ronda de entrevistas)

*“El año pasado durante un semestre tuvimos ‘figura humana’ y en todos los ramos teníamos modelos desnudos, entonces, esa era la forma de mirar el cuerpo. Uno lo ve con otra mirada, desde la proporción, el color y la forma, ni siquiera da pie para burlarse o para hablar en torno al cuerpo. Lo único de lo que se habla es de los aspectos técnicos y no desde otra mirada”.* (Montserrat, 1ra. ronda de entrevistas)

*“La mayoría de los profes son solamente teóricos, no les importa mucho el cuerpo, no es tema. Es algo asumido porque eres artista y, por tanto, el cuerpo está incluido. El cuerpo humano está incluido como un objeto de arte, nada más”.* (Marieta, 2da. ronda de entrevistas)

En estos fragmentos, si bien el contexto y las circunstancias en las que se han dado han sido diferentes, estos cuatro colaboradores han tenido impresiones bastante similares en relación a cómo están recibiendo el sentido del cuerpo que se promueve dentro de su formación. El propósito no es generalizar ni suscitar una idea universal en torno a cómo está siendo representado el cuerpo dentro de las prácticas pedagógicas y artísticas de la carrera, sin embargo, es interesante ver que emergen ciertos conceptos e ideas reiterativas en relación a esto. A continuación haré una breve revisión de cada fragmento.

El primer fragmento de Raúl, perteneciente a la primera ronda de entrevistas, emergió de una conversación en torno a los discursos del cuerpo y el tacto que él había podido captar durante su formación. En este caso la pregunta iba directamente enfocada hacia esto y a partir de aquí

se pueden observar varias fuerzas que se *inter-intra* relacionan. La presencia un poco más perceptible del cuerpo dentro de la formación aparece conectada más con los ramos artísticos de la carrera que con el ámbito pedagógico y, dentro de esto, la relación visible entre cuerpo y arte se ve marcada por el sentido del cuerpo como una herramienta y/o un soporte artístico. Sin embargo, la escasa referencia del cuerpo que Raúl puede advertir dentro del área pedagógica está conectada con la kinésica o el lenguaje corporal centrándose en cánones o prototipos corporales en torno a los diversos roles que puede adoptar un profesor frente a un estudiante. Finalmente, dentro de esta esfera educativa hay dos sentidos marcados del cuerpo, por un lado, el cuerpo es entendido sólo desde su dimensión física y, por otro, se percibe que el cuerpo está siendo olvidado, inadvertido o invisibilizado.

En el caso de Patricio, su fragmento también lo rescaté de la primera ronda de entrevistas donde relataba, específicamente, si algún docente del departamento de artes visuales le daba mayor importancia o protagonismo al cuerpo dentro del proceso de aprendizaje. Aquí se puede advertir que la presencia del cuerpo dentro de la formación aparece nuevamente conectada sólo con los ramos artísticos de la carrera, aunque de manera muy somera y sólo como algo relativo al estudio del cuerpo humano y sus proporciones, es decir, como una herramienta artística. Sin embargo, Patricio deja claro que es un tema que no se toca de manera explícita y su acercamiento es anecdótico, volviendo a surgir el sentido de inadvertencia dentro de las prácticas educativas. También se pone énfasis en la inexistencia de una asignatura que promueva el cuerpo como herramienta educativa en el aula.

Si vamos un poco más allá, en este fragmento se puede advertir la presencia de dos fuerzas más: se reclama que el cuerpo actúa sólo como un medio y no como un fin y, además, se reclama la poca preparación en torno al cuerpo que poseen como futuros profesores a través de esa carencia de una asignatura o curso específico dentro de su formación.

Por otra parte, Montserrat hace referencia específicamente a los aspectos técnicos del cuerpo que se les imponen a través de la enseñanza de las artes, enfocada principalmente al sentido físico o *körper* del cuerpo mediante el estudio de la figura humana, la proporción, el color y la forma. Este fragmento fue rescatado de la primera ronda de entrevistas mientras pensábamos en relación a los discursos del cuerpo y el tacto captados durante su formación. Al igual que en el caso de Raúl, la pregunta iba directamente enfocada hacia esto y es por eso que las fuerzas que aparecen en este fragmento y que se *inter-intra* relacionan son bastante similares.

Nuevamente, la presencia del cuerpo dentro de la formación aparece conectada con los ramos artísticos de la carrera y no con los ramos pedagógicos. Es considerado sólo desde su órbita

de fisicalidad, centrada específicamente en su papel como herramienta o soporte artístico donde el cuerpo pasa a ser considerado como medida a través de la proporción y la forma. Junto con esto vuelve a aparecer la relación entre cuerpo y desnudo como una referencia casi obligatoria al estudio artístico del cuerpo y, finalmente, al igual que Patricio, a través de la frase *“lo único de lo que se habla es de los aspectos técnicos y no desde otra mirada”* deja entrever la poca preparación en torno al cuerpo que existe dentro de su formación.

Algo muy similar sucede con el fragmento de Marieta. En esta ocasión estábamos hablando sobre el rol que cumplía el cuerpo dentro de la educación formal en general y, a la vez, ella señalaba si éste era considerado como una herramienta facilitadora o más bien como algo negativo dentro de las prácticas pedagógicas. Igualmente llevó esta pregunta hacia su terreno más cercano y comenzó a hablar desde su experiencia en la universidad como profesora de artes en formación.

Nuevamente se hace referencia netamente al sentido físico del cuerpo cuando Marieta dice: *“el cuerpo humano está incluido como un objeto de arte, nada más”*. Junto con esto, vuelve a aparecer el sentido del cuerpo que promueven los docentes dentro de su formación: una herramienta o soporte artístico que es asumida como tal simplemente por ser estudiado desde la órbita artística, naturalizándolo e invisibilizándolo dentro de otras áreas de estudio. Esto señala varias carencias, no obstante, me parece relevante indicar al menos dos. Por un lado, la marcada herencia tradicional de enseñanza que se está difundiendo dentro de la formación inicial de esos profesores con un claro enfoque academicista y, por otro lado, la escasa formación continua que tienen los académicos que los forman. Esto último lo infiero no sólo por los comentarios de los colaboradores, sino también por la escasa tendencia que se advierte de ir más allá de lo meramente establecido y romper con prácticas tradicionales, limitando a los profesores en formación a la repetición de contenidos academicistas. Junto con esto se sugiere una aparente dificultad por introducir y consolidar cambios que aporten mejoras en la formación de dichos profesores de artes.

Si ponemos atención, nuevamente todos estos fragmentos han estado contruidos bajo marcos de estabilidad desde los diversos ámbitos corporales y pedagógicos que han ido emergiendo. Las nociones de cuerpo en el área artística se han visto limitadas a su órbita de fisicalidad y a la repetición de cánones o prototipos corporales, mientras que en el área pedagógica, las nociones más fuertes están contruidas bajo el sentido de inadvertencia o invisibilidad del cuerpo que en general se observa dentro de las prácticas pedagógicas. También, en relación a la consideración del cuerpo como herramienta de manejo y control a

través de diferentes relaciones de poder aún existentes en la relación educativa dentro de la educación formal.

La órbita de fisicalidad del cuerpo, si bien es atribuible al origen del dualismo cartesiano y a la dimensión corporal Körper recogida por la fenomenología de Husserl explicadas anteriormente, también es posible analizarlas a partir de lo que plantea la autora Carmen Soares (2006). Ella propone que la historia de las prácticas corporales en occidente ha tomado como punto de partida la gimnasia debido a su fundamento corporal gimnástico y a la influencia clave que ésta tuvo sobre los discursos médicos a través de funciones como la mejora de la salud, la preservación de la fuerza y el vigor físico.

Desde aquí es posible conectar esta idea directamente con autores como Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine y George Vigarello (2009), quienes han considerado que las prácticas corporales como el deporte y la gimnasia desde el siglo XIX han estado orientadas a garantizar la buena salud y la higiene. Por lo tanto, el movimiento y la educación física pasan a considerarse dispositivos para educar el cuerpo cuya finalidad es la rectitud moral, la higiene y los buenos hábitos de comportamiento. De este modo han predominado hasta ahora las formas de educar el cuerpo en sus gestos, en sus técnicas, en el desarrollo de capacidades y habilidades físicas (Soares, 2006). Ahora bien, no es menor destacar que precisamente los códigos emergentes del análisis, dentro de la dimensión física o Körper, estuvieron siempre relacionados con el movimiento, la salud, la educación física y el lenguaje corporal o kinésico.

En el caso de Rafael, emergió una clara preocupación en torno a estas temáticas ya que, en general, cuando tocábamos el tema del cuerpo, él se refería a su esfera netamente física, relacionándola con la salud, el bienestar, el deporte y la necesidad de mantenerse en forma. Esto se puede ver en diferentes fragmentos que he rescatado de distintas conversaciones:

*“Yo creo que fomentan la salud pero más que nada como algo por encima, porque poner un gimnasio para todo el campus no es suficiente. Y tampoco he visto un psicólogo o algo así (...) Hay gente que se estresa mucho acá y es cosa de verlo (...) Las compañeras tienen más tendencias a caer en esa crisis de pánico”.* (Rafael. 2da. ronda de entrevistas. En este caso estábamos conversando en relación a cómo el advertía que la formación docente universitaria fomentaba el discurso del cuerpo en la educación)

*“Si te fijas, todos aquí tienen hígado graso porque nadie se preocupa de alimentarse correctamente. Yo mismo, me vengo en bicicleta, tomo mal desayuno y ahora no sé si voy a comer. Entonces todo lo bonito queda en el discurso del cuerpo (...) lo dejas atrás con una cosa tan simple como comer”.* (Rafael. 1ra. ronda de entrevistas. Aquí se comenzó a hablar sobre los discursos en relación al rol del estudiante y del profesor dentro del proceso educativo)

*“En formación pedagógica, currículo, filosofía o en artes nunca ha habido una charla sobre el cuidado del cuerpo, ni siquiera una instancia o una conversación. Nada”.* (Rafael. 2da. ronda de entrevistas. Aquí pensábamos en torno a la posible agencia que pueden haber tenido los discursos y las prácticas pedagógicas de su formación, sobre la construcción de su proyecto corporal)

*“Desde pequeños nos instruyen para controlar nuestro cuerpo. Cuando eres pequeño tienes que ir al baño antes de acostarte, ahí ya están coartando y controlando tus esfínteres. Después pasa lo contrario, ya no puedes ir a cada rato al baño por una cuestión social. Ya no es bien visto”.* (Rafael. 2da. ronda de entrevistas. Aquí el colaborador hablaba en qué medida la formación docente universitaria fomentaba el discurso del cuerpo en la educación).

En estos fragmentos hay diversas fuerzas que están actuando: primero, en todos ellos, el cuerpo es entendido desde su dimensión física pero también social. Segundo, dentro de esa dimensión física la presencia del cuerpo en los dos primeros fragmentos es entendida a través del movimiento y el ejercicio. Tercero, aparece una clara subordinación del cuerpo respecto a la salud tanto física como mental. Cuarto, es posible advertir ciertos cánones corporales y construcciones de género que se siguen perpetuando. Quinto, en el tercer fragmento surge una preocupación debido a la poca preparación en torno al cuerpo que el colaborador advierte dentro de su formación pedagógica. Y, finalmente, podemos ver cómo el cuerpo puede actuar como herramienta de manejo y control social a través de diversas prácticas correctivas. En relación con esto último, la correspondencia que se establece entre cuerpo físico, salud y control corporal -en especial en el último fragmento-, se genera mediante la higiene. La cual, a su vez, actúa como una construcción social y sinónimo de rectitud moral.

En este caso, el nexo entre el fragmento y el código *‘la higiene corporal como sinónimo de rectitud moral’* se puede establecer a través de varias propuestas de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. George Vigarello (2005) relaciona los discursos actuales del cuerpo y su presencia en la pedagogía con el proyecto de “iluminar a los cuerpos” del siglo XIX, el cual tenía como objetivo hacer entrar la luz a los espacios húmedos, tétricos y tristes relacionados con los barrios grises de la clase trabajadora, mientras que las ciudades eran consideradas espacios limpios donde residía la aristocracia y la clase más adinerada. Durante este período la higiene corporal pasó a ser valorada como sinónimo de rectitud moral, mientras que la suciedad corporal indicaba que aquel cuerpo pertenecía a alguien de clase trabajadora o que era peligroso.

A su vez, la relación entre cuerpo, salud y movimiento presentaba y justificaba un momento de regeneración en la búsqueda de implementar al cuerpo rectitud, simetría y nuevas energías capaces de ser adiestradas. Finalmente, a mediados del siglo XIX, el discurso sobre la

‘degenerescencia’ y la ‘ideología de la corrección’ revelaron el lugar dominante que adquirió la higiene y la salud corporal. El concepto de ‘degenerescencia’ daba cuenta de lo que en el siglo XVIII era llamado como degeneración o desmejoramiento físico, relacionado con la escasez de progreso y no con su exceso, donde las malas condiciones de alimentación y de higiene revelaban desviaciones visibles y duraderas (Vigarello 2005). Este discurso actuaba como práctica normativa y como justificación para controlar este desmejoramiento mediante prácticas correctoras revelando una serie de causas frente a diversos tipos de degeneraciones físicas para luego buscar corregir el cuerpo. Con esta práctica correctora se descubrieron las claras intenciones de diferenciar las clases sociales entre pobres y ricos ya que “el orden en la salud garantiza previamente, y con toda evidencia, el orden en la clase” (p. 168). Desde aquí, la pedagogía de la postura se estableció para responder al saber y a la norma de ese nuevo discurso higienista impartiendo órdenes determinantes que apuntaron a invadir el comportamiento de niños y jóvenes desde la escuela (Vigarello, 2005).

Esta concepción del cuerpo como elemento biológico y de la pedagogía como herramienta de intervención sobre los cuerpos con el fin de transformarlos en cuerpos sanos, marcará el inicio de *la pedagogía de los cuerpos higiénicos* (Planella, 2006) entre finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. “De esta forma se hace evidente que sin una base corporal “sana” la implementación de una pedagogía que potencie los aprendizajes intelectuales será estéril” (ídem, p. 150). Este tipo de pedagogía se transformó en un importante sistema de control social sobre los cuerpos de los ciudadanos y materializó la propia docilidad de éstos, siendo fundamentales las aportaciones de los médicos pedagogos alemanes del siglo XX. Desde un posicionamiento kantiano el cuerpo debía ser transformado mediante la instrucción con la finalidad de que los sujetos aprendieran a controlar las formas y usos corporales. Y por otro lado, Herbart (citado en Planella, 2006) afirmaba que en la formación del carácter, el cuidado del cuerpo y de la salud juegan un papel fundamental, situando como punto central de su pedagogía el sentido moral de los sujetos. Desde aquí la pedagogía y la medicina “llevarán a reformar las prácticas educativas que debían ir mucho más allá del escenario de la escuela, para adentrarse en territorios como la vida cotidiana de las familias” (ídem, p. 157).

Parece evidente que estas técnicas y discursos fueron puestos en acción siglos atrás, por lo que en la actualidad podría ser difícil encontrar una aproximación similar dentro de las prácticas educativas, sin embargo, es interesante ver cómo aún se mantiene firme el legado que ha subordinado durante siglos el cuerpo a una cuestión física y de salubridad. Algunos de estos dispositivos (en el sentido de regulares foucaultianos) parece que no se encuentran tan alejados de las experiencias pedagógicas -formales y no formales- de estos colaboradores



dentro del contexto social, cultural y político que los enmarca. Se puede advertir que, en muchos casos, en el ámbito educativo formal se sigue buscando la desviación del cuerpo como medio de resistencia a fin de que ejerza únicamente como herramienta de manejo y se someta a numerosos ejercicios de control. Las nociones de cuerpo que han emergido han estado fuertemente construidas bajo un sentido de inadvertencia o invisibilidad que no sólo hace referencia al hecho de que se está comprendiendo el cuerpo únicamente desde su esfera física o biológica, sino también que se está entendiendo la construcción de los proyectos corporales de una manera naturalizada.

Si bien en capítulos anteriores ya se reflexionó sobre las prácticas pedagógicas que se ejercen dentro de las instituciones educativas formales a través de las aportaciones de Elizabeth Ellsworth (2005) y Jennifer Gore (2000), no está de más recordar sus contribuciones concernientes a las diversas prácticas de control y docilización corporal que continúan sometiendo a los cuerpos mediante la pedagogía. Por su parte, Jennifer Gore enumeró, desde el legado de Michel Foucault, ocho técnicas de poder pedagógico (vigilancia, normalización, exclusión, clasificación, distribución, individualización, totalización y regulación) para dejar patente la estrecha relación existente entre la educación, el control y el poder. Por otro lado, Elizabeth Ellsworth, gracias a su noción de *direccionalidad*, señaló los funcionamientos de poder social y cultural existentes en toda relación educativa (profesores-estudiantes, currículo-estudiantes y escuela-estudiantes).

En los próximos fragmentos de tres colaboradoras diferentes, es posible advertir algunos de estos dispositivos de control corporal utilizados tanto en la escuela como en la universidad, no sólo por parte de la institución sino también de los sujetos que conforman la relación pedagógica.

*“Claramente la educación tiene significación sobre la construcción de nuestras corporalidades. O sea, el hecho de que nos hagan utilizar una cierta estructura en nuestra vestimenta, la forma de comportarnos es súper estricta cuando uno está en el colegio (...) El colegio te insta a que todos, de una forma u otra, seamos iguales (...) la vestimenta tiene que ser igual, los comportamientos dentro de las reglas, el respeto que te exigen dentro de la sala de clases y, más que nada, como cada colegio quiere que el resto vea a sus alumnos por un tema de prestigio”.* (Marieta, 3ra. ronda de entrevista)

*“El hecho de usar uniforme para mantenerlos a todos iguales (...) es una clara forma de controlarlos a través de un estatus de profesor/alumno. Los profesores andan vestidos de otra forma y es como para marcar esa jerarquía que impone el colegio (...) Nosotros hacíamos filas en la parte de abajo del colegio y después nos íbamos todos ordenados,*

*callados y en silencio, manteniendo la fila hasta la sala (...) si estábamos muy conversadores, también nos retaban (...) Los días lunes, cantar el himno, era casi como un ritual. Se produce en todas las escuelas de Chile". (Marieta, 3ra. ronda de entrevistas)*

*"El silencio ante todo. No pararte de la mesa, mantenerte callado, casi ser una momia escribiendo (...) si te parabas a botar un papel, te miraban feo porque te estabas parando mucho al basurero". (Marieta, 3ra. ronda de entrevistas)*

*"La educación formal entrega ciertos modos de ser, de comportarse y de construirse corporalmente a través de las normas y de los aprendizajes. En torno al comportamiento y la disciplina nos van formando, y uno eso lo aprende y lo exterioriza a través de la manera de moverse o comportarse (...) Esos espacios y prácticas educativas buscan un tipo de comportamiento y no otro". (Claudia, 3ra. ronda de entrevistas)*

*"La educación tiene mucha repercusión sobre la construcción de nuestras corporeidades, se ve inclusive desde el hecho de tener que levantar la mano para hablar y en que la sala de clases sean pequeñas, limitadas, los asientos tan limitantes que no te dan otras opciones de moverte. También el uso del uniforme afecta muchísimo, porque tanto el uniforme como las marchas, son prácticas militares y, es terrible ver cómo, una sociedad que ya se dice tan antimilitarista y revolucionarios, sigamos teniendo tantos actos militaristas disfrazados con comparsas y bailes (...) influye totalmente, en todos los aspectos (...) La disposición de los asientos de los buses también, están dispuesto de manera que todos miren hacia delante sin generar contacto". (Carla, 3ra. ronda de entrevistas)*

En estos cinco fragmentos se pueden advertir numerosas fuerzas que se *inter-intra* relacionan. En el primero emergen relaciones de poder y control a través del autoritarismo; también aparecen la regulación, la normalización y la uniformidad como técnicas de poder pedagógico, dejando entrever el rol que ocupa el cuerpo dentro de la pedagogía formal como herramienta de manejo y control. Por otro lado, a un nivel más macro, aparecen las relaciones de poder y control institucional y la importancia del prestigio de cada institución educativa a causa del mercantilismo y el exitismo que rigen la educación chilena actual. Junto con esto, las colaboradoras establecen que la educación formal tiene atribuciones sobre la construcción de la corporeidad de los y las sujetos.

En el segundo fragmento, las fuerzas que se advierten son muy similares. La uniformidad, la regulación y la normalización vuelven a aparecer como técnicas de poder pedagógico. Nuevamente el cuerpo es usado como una herramienta de manejo y control. Afloran sistemas discriminatorios y diferenciadores como la disparidad de roles entre profesores y estudiantes dejando claro que existen relaciones de poder y control, sobre todo, a través del autoritarismo, la inmovilidad de los cuerpos y la represión. Sin embargo, no podemos olvidar

que todas estas prácticas dejan latente la organización jerárquica de la educación y algunos rasgos de la educación militarista que han ido estableciendo rituales corporales aceptados y naturalizados socialmente, convirtiéndose en acciones performáticas aprendidas.

El tercer fragmento, si bien es breve, su contenido es relevante pues señala la necesidad de la educación formal por silenciar e inmovilizar a los cuerpos a través de diversas prácticas pedagógicas, siempre acompañadas de una vigilancia constante -que se transforma en una técnica de poder pedagógico muy potente- y el autoritarismo que controla que esto se cumpla. La inmovilidad y el silencio que aún persigue la educación tratan de someter al cuerpo entendiéndolo sólo como herramienta de manejo y control. No podemos olvidar que esto también hace parte de la personalización de una educación militarista, o al menos, de una educación que busca rescatar algunos rasgos de ésta.

En el cuarto fragmento, Claudia indica que la educación formal instaure ciertos modos de ser, comportarse y construirse corporalmente a través de normas y aprendizajes, y de cómo eso lo aprendemos y lo exteriorizamos luego como sujetos sociales. En este caso, las fuerzas que se *inter-intra* relacionan aparecen marcadas nuevamente por la normalización como técnica de poder pedagógico y algunas otras prácticas pedagógicas de comportamiento que someten al cuerpo como una herramienta de manejo y control mediante la disciplina.

Finalmente, en el quinto fragmento, Carla nombra algunos de los tipos de agencias que se están desplegando dentro de la educación en torno a la construcción y el desarrollo de los cuerpos mediante diversas prácticas pedagógicas. Éstas aparecen regidas por algunas técnicas de poder como la regulación, uniformidad, normalización e inmovilidad corporal. Sin embargo, aquí aparece por primera vez una nueva fuerza que irrumpe dentro del espectro educativo: la agencia que tiene la ‘materialidad’ sobre el manejo y control del cuerpo, específicamente, a través de la disposición del espacio y el tipo de mobiliario que se utilizan en las aulas. Debido a la relevancia en la emergencia de la materialidad como fuerza determinante sobre el cuerpo, se dedicará una sección específica a su desarrollo en el apartado ‘*Nociones imprevistas del cuerpo*’.

El rasgo militarista que poseen muchas de estas prácticas es algo que le preocupa a Carla y que emerge en varias ocasiones dentro de los relatos de las otras colaboradoras. Las tres chicas advierten que la sociedad chilena no sólo las acepta sino también las naturaliza disfrazándolas tras rituales aceptados socialmente y llegando a permanecer como acciones performáticas aprendidas y repetidas a lo largo de los años. Junto con esto, en los anteriores fragmentos se pueden apreciar los diversos tipos de agencia que la educación formal está

teniendo sobre la construcción de la corporeidad de los sujetos y el rol que ocupa el cuerpo dentro de ésta, principalmente como una herramienta de manejo y control pedagógico.

Según lo que plantea George Vigarello (2005), a primera vista, el discurso militar pareciera estar algo alejado de la pedagogía, sin embargo, algunos hechos a lo largo de la historia de la educación demuestran lo contrario. Según Vigarello esto ocurre porque el ‘modelo de rectitud del soldado’ impone el orden, el silencio, la disciplina y la inmovilidad correctora que tanto ha perseguido la pedagogía con la finalidad de corregir los cuerpos y ‘perfeccionar’ la educación de las personas. “Los cuerpos militarizados son cuerpos docilizados” (Planella, 2006, p. 78). Por su parte, Michel Foucault en su libro *Vigilar y castigar* sostiene que:

El soldado es por principio de cuentas alguien a quien se reconoce de lejos. Lleva en sí unos signos: los signos naturales de su vigor y de su valentía, las marcas también de su altivez; su cuerpo es el blasón de su fuerza y de su ánimo (1976, p. 134)

Estas prácticas educativas anteriormente nombradas por las y los colaboradores, tales como las estructuras fijas en las vestimentas de estudiantes y profesores; el comportamientos dentro de las reglas; el orden y el silencio sepulcral; cantar el himno nacional; las marchas; hacer filas; la inmovilidad; el exceso de normas; la disciplina estricta; el respeto; levantar la mano para hablar; la disposición de los espacios físicos como la sala de clases y los pupitres; el uniforme para mantenerlos a todos iguales, presentan rasgos de la *pedagogía totalitaria* donde los cuerpos se convierten en un importante eje formativo (Planella, 2006). Esta pedagogía totalitaria, ligada directamente con las concepciones políticas y sociales de los estados totalitarios, fue presentada por primera vez por Platón con el fin de buscar una educación diferenciada por funciones y clases sociales.

A través del siguiente relato de Marieta, se puede advertir cómo ha sido sometida a una forma experimentada y materializada de este control corporal mediante reglas que limitan tanto su comportamiento como sus deseos a fin de dominar su cuerpo dentro de un contexto reglado muy específico.

*“Yo entré a la Fuerza Aérea por presión familiar. Yo quería estudiar arte pero me decían que me iba a morir de hambre (...)*

*Es importante saber que en la Fuerza Aérea hay todo un reglamento a seguir entre el estudio y ser un militar, además de lo que es la introducción militar. Pero hubo un momento en que me dije ya está, se acabó y pensé realmente en mi vida porque no poder sentarte cuando quieres o no poder querer mirar la noche o no poder tomar agua, que parecen cosas básicas, cuando te las quitan te das cuenta de que las deseas”. (Marieta, 2da. ronda de entrevistas)*

Este es un fragmento que a mi parecer es uno de los más cargados de fuerzas imprevistas con las cuales no pensé encontrarme, pues nunca pensé que una estudiante de pedagogía en artes visuales de una universidad cargada por tantos simbolismos y significados sociales y políticos izquierdistas, tendría una formación militar previa. Además, dentro de las Fuerzas Aéreas de Chile (FACH) cuya influencia y desarrollo histórico está marcado por las fuerzas militares alemanas y estadounidenses. La frase conlleva una gran carga simbólica y personal cuando Marieta narra cómo le negaban cuestiones tan básicas y necesarias como tomar agua o sentarse.

Aquí se pueden observar varias *inter-intra* relaciones. En el primer párrafo, por un lado, se puede observar la presión familiar –fundada dentro de un contexto conservador-, impuesta mediante el autoritarismo y la totalización como técnica de poder pedagógico dejando a la vista la clara agencia que tiene la educación informal (familia) sobre la construcción de la corporeidad de esta chica. Y por otro lado, la frase pone de manifiesto uno de los más grandes y graves problemas que han situado a la educación artística en un lugar marginal: la precariedad y los bajos sueldos. Si vamos al segundo párrafo se pueden advertir algunos rasgos de la educación militarista como la inmovilidad de los cuerpos y la vigilancia, revelando cómo el cuerpo es disminuido a una mera herramienta de manejo y control. Pero, a su vez, muestra cómo el cuerpo también actúa como un medio de resistencia frente a estas prácticas normativas y al control institucional.

El modelo del soldado (Vigarelo, 2005) guarda estrecha relación con la higiene. Esto se puede advertir, por ejemplo, en el adiestramiento militar y el uso del uniforme. El uniforme representa el orden, la limpieza, la pulcritud, la rectitud y el estatus; representa el ejercicio de control ejercido sobre el cuerpo y la materialización de la docilidad de éste a través de la instrucción cuya finalidad es que los sujetos aprendan a controlar sus formas y usos corporales. De aquí que se ejerza la *uniformización* sobre los cuerpos de niños, jóvenes y adultos. Esto guarda estrecha relación con la ‘pedagogía de los cuerpos higiénicos’ tratada anteriormente.

La palabra uniformar tiene puesto su sentido en la acción de unificar los cuerpos en búsqueda de una ‘igualdad’, pero una igualdad que tiene que ver más con evitar que unos sobresalgan de otros que con perseguir un derecho que nos acerque a la equidad y a la justicia social. Tal como plantea Jordi Planella (2003), la idea militarista de vestir a todo el mundo de la misma manera anula esa diferencia siempre y cuando por dentro los cuerpos logren responder a lo

mínimo que el Estado exige. Junto con esto, poseer un uniforme ayuda a lucir una nueva corporeidad y trae consigo otras fuerzas inesperadas como es en el caso de Marieta:

*“En mi familia había todo un tema militar, todos eran aviadores. Además el uniforme era súper lindo (...) Lo que hacía el uniforme en mi corporeidad era hacerme sentir digna, sentirme importante. Quizás no lo es para toda la sociedad por el tema de la dictadura en Chile, pero ya me hacía ser alguien. Acá en la universidad es como que partí de cero, no soy nadie, ¿entiendes? Ser normal no es nada, ser anormal es algo”.* (Marieta, 2da. ronda de entrevistas)

En este caso, el uniforme militar adquiere varios significados. Para esta colaboradora el uniforme va más allá de la simple idea de uniformar y normalizar, también la ayuda a adquirir cierto estatus dentro de su círculo familiar y social más cercano. Junto con esto le ayuda a constituirse subjetivamente a partir de cómo éste le refuerza su seguridad a través del sentido de ‘dignidad’ que para ella conlleva vestir un uniforme como este. Esto, a su vez, sacia su deseo de destacar como una mujer dentro de un ambiente mayoritariamente masculino mediante una condición de superioridad en relación a los otros. Sin embargo, este uniforme también representa una contradicción entre lo que ella siente respecto a su uso y el significado que ha sido construido dentro de su círculo familiar, frente a lo que simboliza para la sociedad chilena. La figura militarista como representación social, política e histórica simboliza, para una gran parte de la población chilena, un deshonoroso período a causa de la dictadura militar.

En este fragmento están actuando diversas fuerzas a la vez. Por un lado, como claro ejemplo de la educación militarista aparece la uniformidad como técnica de poder pedagógico como en otros casos ya revisados, no obstante, en este caso, guarda relación con ciertos cánones corporales que se están reproduciendo y perpetuando socialmente dentro de un contexto político y social cuya indiscutible herencia patriarcal y androcéntrica se tensiona frente a las heterogéneas cargas que acarrea un símbolo militar. Dentro de esos cánones corporales que se persiguen, emerge de manera indirecta, la higiene corporal representada por el uniforme como símbolo de rectitud moral. Todo esto ejemplifica de qué manera las instituciones están ejerciendo fuerzas sobre el cuerpo, construidas bajo marcos de estabilidad y un entendimiento binario que refuerza la dualidad normal/anormal.

En contraparte, podremos observar cómo en el próximo fragmento el uniforme, lejos de ser enaltecido como en el caso de Marieta, adquiere un significado totalmente diferente para Raúl quien concibe que el dispositivo del uniforme, bajo un uso pedagógico en las escuelas,

representa un grave error pues acrecienta las diferencias entre clases sociales y refuerza prototipos corporales negativos.

*“El uso del uniforme, sin duda, es el mayor error en el que la escuela pudo haber caído y, aunque inicialmente, se hubiese creado con la finalidad de uniformar a todos por igual para que no hubiesen diferencias ni se notaran las clases sociales, ahora el tipo de uniforme también representa la clase socio-económica de una escuela, incluso, se diferencia entre escuelas públicas y privadas (...) Aún se está tratando de formar ejércitos y prototipos corporales”* (Raúl, 3ra. ronda de entrevistas)

Para Raúl la uniformidad como técnica de poder pedagógico se ha convertido en un sistema discriminatorio y diferenciador del cuerpo que imponen las escuelas para acentuar un tipo de norma socio-económica y prototipos corporales específicos. En este caso se hace referencia en especial a las relaciones de poder y control institucional, y cómo a través de éstas se someten los cuerpos como herramientas de manejo y control. Aquí la uniformidad como evidente rasgo militarista alcanza un sentido diferenciador negativo, al contrario que en el caso de Marieta donde le ayudaba a constituirse como sujeto y a reforzar su seguridad como mujer.

El dominio militar fuera de la escuela influye en la formación integral de todos los ciudadanos. En el caso de Chile, también el catolicismo marcó las directrices de la pedagogía formal. De aquí que las escuelas buscaran aplacar y contener la corporeidad de los educandos a través de una disciplina marcada fuertemente por un eje militar sobre los cuerpos. Sin embargo estas tendencias se extendieron más allá de los años de dictadura llegando a encontrarse hasta el día de hoy dentro de algunas instituciones educativas. A continuación, a partir de dos fragmentos rescatados de Montserrat, podremos visibilizar ciertas fuerzas pedagógicas que están siendo ejercidas a fin de disciplinar los cuerpos, marcadas por una evidente herencia tradicional católica.

*“En relación a la disciplina yo creo que es un legado que se debe a la dictadura, pues siempre se ha perseguido la disciplina a través de reglas militares (...) Los legados del pasado han hecho que actualmente exista una mala concepción de la educación, pensando que la disciplina lo es todo, que las pruebas estandarizadas como la PSU y el SIMCE lo es todo y que las notas son lo más importante pues reflejan la calidad del alumno y su nivel de disciplina”.* (Montserrat, 3ra. ronda de entrevistas)

*“Cuando éramos pequeños debíamos formarnos siempre antes de entrar a clases (...) nos hacían rezar después de entrar del recreo, pero sólo en la básica (primaria). Todas las mañanas íbamos al gimnasio a rezar, presentaban el día y leían el evangelio del día (...) Y claro, se conmemoraban fechas importantes como la Semana Santa y otras fiestas religiosas.*

*Todas estas actividades eran obligatorias, de hecho, nos iban a buscar a la sala para que nadie se quedara afuera. Debíamos estar todos presentes y mantenernos siempre callados”.*

(Montserrat, 3ra. ronda de entrevistas)

Estos dos fragmentos de Montserrat, rescatados de la tercera ronda de conversaciones, giraron en torno a una discusión donde hablábamos sobre la significación que tiene la pedagogía formal chilena en la construcción de cuerpos hétero-normativos. De aquí que hayan emergido tantos rasgos de una educación militarista enmarcada dentro de un contexto tradicional y religioso. Si ponemos la atención en cada uno de ellos emergen varias fuerzas simultáneamente.

Tal como acabo de adelantar, aparecen algunos rasgos de educación militarista materializada en tres técnicas de poder pedagógico: la regulación, normalización y vigilancia. Además, la presencia de relaciones de poder y control dentro de una institución escolar a través del autoritarismo. Estos rasgos no hacen referencia únicamente a una educación militarista sino también a diferentes modos de control social existentes sobre el cuerpo dentro de la sociedad chilena, enmarcada en un contexto conservador que se ha definido largamente por una historia política que llevó al país a una dictadura militar. A partir de aquí es inevitable que la educación no esté marcada por una herencia tradicional de enseñanza y un manifiesto enfoque academicista plasmado en mediciones y evaluaciones estandarizadas como la PSU (Prueba de Selección Universitaria) y el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), como destaca Montserrat en el primer párrafo. Junto con esto, expone el sentido mercantil y elitista que caracteriza la educación en Chile.

A través de las historias de los colaboradores se puede advertir cómo la moral social imperante, el orden religioso-cultural y la militarización del cuerpo, han generado un tipo de educación formal que atenta la libertad corporal de los sujetos pedagógicos. Aunque las historias sólo expliciten su atribución sobre los estudiantes, se puede entender que es posible que atente también sobre la libertad corporal de todos los sujetos que forman parte de la relación educativa, al situar al cuerpo como un dispositivo dócil que es controlado mediante numerosos rituales. Conjuntamente, se está promoviendo un único paradigma de construcción de género y de identidad sexual considerado como “correcto” marcado por la norma heterosexual imperante y la omisión del desarrollo físico y sexual. Este paradigma ha provocado claras y abrumantes diferenciaciones entre niños y niñas tanto en el trabajo formativo como en las tareas destinadas a cada uno(a).

*“Yo creo que la pedagogía tradicional se enfoca totalmente hacia la hétero-normatividad, el orden y la disciplina por muchos factores. Unos de los más relevantes, por ejemplo en la*



*concepción del género masculino y femenino, es el legado que ha dejado la Iglesia católica”.*

(Montserrat, 3ra. ronda de entrevistas)

Al igual que otras cuestiones tratadas anteriormente, este hecho está sujeto a numerosas variaciones culturales y a la transferencia de significados de lo somático a lo social (Planella, 2006), pues un cuerpo que ha sido construido bajo un orden religioso y militar es un cuerpo que ha sido construido a la semejanza de una institución y, por tanto, está marcado por diversas jerarquías de niveles y tareas sociales. Ya lo decía Jordi Planella en su libro *Cuerpo, cultura y educación*:

La organización social es la que toma la “forma”, las características y la sensibilidad corporal, dividiendo sus tareas, las jerarquías, etc. como si se tratara de los diferentes órganos corporales que posibilitan el funcionamiento del cuerpo humano. La metáfora del cuerpo como institución, posiblemente sea de las metáforas más claras y usadas, pero a la vez parece desligada de su origen “corporal” (p. 126)

Para comprender y situar un poco más este suceso es necesario ir más atrás. Desde la época medieval, el Cristianismo ha estructurado el cuerpo a través de dos ejes muy diferenciados: cuerpo (impureza) y alma (espiritual). Esta concepción dualista que hace referencia a la impureza del cuerpo físico constituyó la moral sexual a fin de controlar a hombres y mujeres a partir de la religiosidad. Junto con esto en aquella época se estableció una relación entre cuerpo y poder político referido a los paralelismos que se generaron entre diversas partes del cuerpo y la jerarquización social. Estas reflexiones sobre el poder, la ley que ejerce la autoridad y la organización del cuerpo social fueron planteadas por Juan de Salisbury en su libro ‘Policraticus’ (Faci Lacasta, 1984, p. 347).

Durante toda la época medieval la concepción teocéntrica se centró en el pecado y la debilidad de la carne hasta que en el renacimiento se abrió paso a una nueva era de antropocentrismo y glorificación del cuerpo (Planella, 2006) donde “el cuerpo pasa a ser “sacralizado” por el cuidado y la higiene del mismo, aunque todavía muy alejadas de lo que se hará en épocas posteriores” (p. 69). A partir de aquí, dentro de un orden cristiano-religioso, el cuerpo sufrió una serie de transformaciones y reformulaciones que pasaron por la negativización del cuerpo, la objetualización, la obligatoriedad y el reconducimiento hacia ‘el buen camino’.

Si bien históricamente el cuerpo ha vivido numerosas transformaciones y reformulaciones, desde que el poder religioso cristiano dominó la sociedad occidental, la norma hétero-normativa ha sido durante siglos la única norma posible aceptada socialmente marcando con claridad los cuerpos masculinos y femeninos cuyo único destino corporal pensado y designado para ellos es el encuentro hétero-sexual (Planella, 2006). Es por esta razón que las

cuestiones relativas al género y lo sexual serán de las principales preocupaciones de la pedagogía a fin de buscar el dominio sobre los cuerpos. Esta normativización de las sexualidades se ha llevado a cabo a través de numerosas prácticas pedagógicas impuestas desde los primeros años de vida sobre niñas y niños tanto dentro de la educación formal impartida en instituciones educativas como escuelas, institutos y universidades, como dentro de la educación informal recibida por la familia, amigos y compañeros mediante la interacción, la socialización, los juegos o el autoaprendizaje.

En los siguientes fragmentos se pueden advertir algunas de estas prácticas y ejercicios pedagógicos que han ido dando forma a la norma heterosexual que gobierna nuestra sociedad hasta la actualidad:

*“Claramente la pedagogía forma cuerpos hétero-normativos, o sea, desde el hecho que las niñas deban vestirse de rosa y los niños de azul..., eso viene desde la educación básica (primaria). Cualquier chico que anduviese con una vestimenta más ajustada era totalmente discriminado porque representaba que era gay (...) En el colegio no propiciaban la diferencia.*

*Todos somos súper diferentes y eso también se demuestra en la ropa pero en el colegio todo eso se reprime porque estás bajo una estructura... Al colegio sólo le importa lo que el resto ve. (...) Partiendo por el uso de colores, los cortes de pelo. Si como mujer andas con el pelo corto, de una u otra forma eres mal vista (...) se controla la forma de actuar y cómo te expresas. Un hombre tiene que tener ‘voz de hombre’, porque si tiene una voz aguda o de niña es discriminado (...) Hay ciertas características que te exigen y te definen si eres hombre o mujer”.* (Marieta, 3ra. ronda de entrevistas)

*“En la escuela no se da cabida a lo diferente, a lo distinto. O sea, las niñas se ‘deben’ comportar de cierta manera, hablar y moverse de cierta forma y tienen que tener ademanes femeninos, mientras que los niños tienen que ser masculinos y tener gestos que representen su sexo. Me parece que no hay una cabida real a la diferencia (...) La concepción social que se tiene en torno a cómo se deben comportar las niñas y los niños yo creo que, sobretodo, se refuerza aún más en la educación inicial. Desde que son bien pequeños aprenden reglas de comportamiento según género”.* (Claudia, 3ra. ronda de entrevistas)

*“El rasgo hétero-normativo del uniforme. Éste se marca específicamente en el hecho de que los hombres llevan pantalón y las mujeres llevan falda o jumper. El hombre ocupa camisa y la mujer blusa y si una chica usa pantalón, generalmente, es regañada por la escuela o es mal visto. Los colores también son diferenciadores.*

*(...) Si un hombre ocupa falda, es transformista, gay, travesti o lo que quieran llamarle. El gran problema es el 'qué dirán'. La familia teme por el rechazo social de los demás". (Raúl, 3ra. ronda de entrevistas)*

*"No sólo la pedagogía, sino toda la sociedad está hétero-normada (...) Toda la educación que recibimos está construida desde esos parámetros, desde el lenguaje universal masculino para nombrarnos pluralmente y desde la escuela que es así". (Carla, 3ra. ronda de entrevistas)*

*"Que las niñas tuviesen la falda larga (dos dedos sobre la rodilla), con aritos pequeños, que no llamen la atención, el pelo siempre tomado. El hombre el pelo corto, con el uniforme que corresponda, con los colores del colegio (...) Sobretudo era muy estricto en básica (primaria)". (Montserrat, 3ra. ronda de entrevistas)*

Todos estos fragmentos hacen referencia a diferentes prácticas y acciones corporales que refuerzan la hétero-normatividad y la construcción binaria de los cuerpos mediante la noción de lo "femenino" y lo "masculino" dentro de la educación y las instituciones formales. Aquí emergen cuestiones tales como la diferenciación en el uso de colores, el modo de lucir el cabello, los tipos de uniformes, los diferentes modos de actuar y de comportarse, el lenguaje, entre otros. Sin embargo, esto no sólo visibiliza accionares propios de una educación tradicional cimentada sobre un orden conservador, religioso y militarizado sino también deja a la vista cuestiones que están afectando las constituciones subjetivas de los cuerpos como la discriminación, la represión, el control, los refuerzos negativos, el rechazo social a lo diferente y la homofobia.

Tal como propone Guacira Lopes (1997) en su texto *'Produciendo sujetos masculinos y cristianos'*, desde un enfoque foucaultiano, la pedagogía que se fundamenta en el catolicismo como doctrina pedagógica concibe el cuerpo como objeto pedagógico y la escolarización como productora de sujetos masculinos y cristianos. Si bien esta autora hace referencia específicamente a la guía de los Hermanos Maristas, enmarcada en la sociedad francesa cristianizada del siglo XIX y cuya meta principal era "formar buenos cristianos y virtuosos ciudadanos" (p.94), algunos de los aspectos que rescata pueden pensarse como características comunes compartidas con otras muchas sociedades urbanas occidentales y cristianizadas. Por tanto, algunas de estas afirmaciones podrían ser aplicadas a la sociedad chilena. Según Lopes (1997) todas las instancias y prácticas escolares contribuyen a la escolarización del cuerpo de la infancia y la juventud imprimiendo en el cuerpo "disposiciones, actitudes, hábitos y comportamientos que, en un determinado momento y espacio social, son considerados como adecuados a la formación de niños y niñas" (p. 98). Para esta autora en esta transformación no

se puede dejar de lado a los profesores y sus propias acciones, pues ellos tampoco escapan de ese proceso formativo.

Por su parte, Jordi Planella (2006) plantea que el gran despliegue de técnicas y discursos normativos escritos por los religiosos indican lo que es “posible” y lo que está “prohibido” dentro de una sociedad, castigando y anormalizando todo aquello que se escape de la norma y a los que decidan escuchar las indicaciones de sus propios cuerpos. De aquí que sea posible encontrar frases como la de Raúl cuando dice que *“el gran problema es el qué dirán”* o *“las familias temen por el rechazo social de los demás”*.

A través de discursos hegemónicos se construye claramente lo que debe formar parte o no de cada sexo y cada género, así como lo que está “considerado directamente como ‘desviado’ o ‘aberrante’, formando parte de una amalgama de patologías que poco a poco serán ‘cientificadas’” (Planella, 2006, p. 178). De aquí que dicha instrucción inicie en la infancia y se enfatice aún más en la pubertad, etapa donde “ya no es posible esconder las formas, las sensaciones y algunos deseos” (ídem, p. 178) y donde la proximidad entre hombres y mujeres ha de ser controlada.

Tal como indica el penúltimo fragmento de Carla, este es un problema que afecta a toda la sociedad y no sólo a la educación formal. De aquí que la idea de la autonomía corporal provoque tantas dificultades y contradicciones al punto que se busque enmudecer al cuerpo mediante el excesivo control y la normativización, y lo que es aún peor, que nosotros lo aceptemos como una práctica habitual. Ahora bien, si estas prácticas están siendo ejercidas sobre hombres y mujeres, no es posible obviar el hecho de que históricamente el cuerpo femenino ha estado siempre en el punto de mira como objeto de numerosas y diversas exigencias, formas sociales y modelos en la representación de los roles culturalmente asumidos. Estos modelos sociales impuestos y regidos por hábitos y comportamientos, tanto públicos como privados, son controlados y manipulados por las religiones, las ciencias, el arte y la política (Berbel, 2001).

En los últimos dos fragmentos que fueron rescatados de los relatos de Carla y Montserrat, se puede ver cómo ellas hacen referencia específicamente a la invisibilización y silenciación del cuerpo femenino. En el caso de Carla, las fuerzas presentes se construyen en torno a los tipos de agencias que tanto la educación formal como la informal están teniendo sobre la construcción de la heteronormatividad mediante prácticas que invisibilizan el cuerpo y la presencia femenina, como por ejemplo, el lenguaje. En el caso de Montserrat, emergen otros hábitos que siguen perpetuando y dando forma a una construcción social del género

específica dirigida hacia cánones corporales determinados que indican lo que “debe” ser una mujer y un hombre desde muy temprana edad, por lo tanto el cuerpo vuelve a entenderse como una herramienta de manejo y control social y pedagógico. En ambos fragmentos las técnicas de poder pedagógico de normalización y uniformidad adquieren gran protagonismo en la utilización del género y la norma heterosexual como sistemas discriminatorios y diferenciadores entre los cuerpos. Algo que se hace patente a raíz de que la sociedad chilena se encuentre marcada por una fuerte herencia patriarcal y androcéntrica.

Lo relevante de este sentido de ‘inadvertencia’ del cuerpo femenino que emerge en estos dos casos, está en que, si bien este estudio se centra en el cuerpo y sus numerosos y diversos modos de constituirse, las preguntas de las entrevistas, los *focus group* y los encuentros nunca fueron direccionados hacia el terreno del cuerpo femenino y su presencia social. Sin embargo, creo que como cinco de las(os) ocho colaboradoras(es) eran mujeres, esto emergió de manera inevitable. Este hecho nos reafirma que el saber de ellas, como el de los demás, no sólo está construido por los conocimientos académicos adquiridos a lo largo de sus años de formación sino también por aquellas experiencias personales y subjetivas que hacen parte de sus modos de ser, estar y entender el mundo.

En relación al sentido de inadvertencia del cuerpo femenino a lo largo de la historia, muchas autoras feministas, en especial desde la línea del feminismo de la diferencia (Luce Irigaray, 1974, 1977; Carla Lonzi, 1981) y el feminismo radical (Shulamith Firestone, 1976; Kate Millet, 1970), han tratado largamente el tema de la silenciación del cuerpo femenino, aun cuando existen diversos tipos de feminismos de la diferencia y motivos de reivindicación. Si bien en esta tesis la postura del feminismo de la diferencia no es utilizada, es importante recordar que autoras como Alessandra Bocchetti (1996) y Simone De Beauvoir (1998), han dedicado sus reflexiones a la construcción de la feminidad a lo largo de la historia y a la función esencial del cuerpo femenino en el modo de entender el mundo. La propuesta de Bocchetti se ha dirigido a poner especial énfasis en el rol de la madre y en el cuerpo de mujer/madre, mientras que De Beauvoir, ha concebido a la mujer como la medida de todas las cosas dotándola de conexiones exclusivas y directas con la naturaleza, el rito, el mito y la religión.

Por su parte, las autoras como Sara Berbel y María Teresa Pi-Sunyer (2001), en su libro *“El cuerpo silenciado. Una aproximación a la identidad femenina”*, señalan cómo la religión cristiana manipuló y tergiversó la enseñanza de las religiones antiguas para que el orden simbólico masculino sustituyera al orden femenino de “las diosas antiguas que unificaban en sí mismas todo el ciclo femenino de la virginidad, la madurez sexual, la maternidad y la

sabiduría de la vejez” (ídem, p. 69) con el único fin de controlar, someter y silenciar el cuerpo femenino. Junto a esto critican que mediante numerosos ritos heredados del cristianismo, naturalizados y aceptados socialmente se ha tratado de imponer un orden social del rol ‘femenino’ reprimiendo la construcción libre de los cuerpos y la elección sexual.

Aun cuando estos planteamientos sitúen sus discursos a partir de una “identidad femenina” que es perseguida como algo único y transformador que no ha sido posible alcanzar, sus aportaciones en torno al análisis sobre la condición “femenina”, han situado la imagen de la mujer en una posición diferente dentro de la historia del feminismo. Sin embargo, antes de seguir dialogando y problematizando los espacios del cuerpo por medio de los relatos, quisiera detenerme brevemente aquí y desviarme como contraparte hacia una discusión que me parece importante destacar, la relación existente entre el cuerpo, la religión y la presencia histórica de la mujer.

Si bien el feminismo, en sus múltiples corrientes, ha rechazado largamente los fundamentos religiosos humanistas y patriarcales del cristianismo y sus raíces han estado fundamentadas históricamente en el laicismo, para Rosi Braidotti (2015) muchas de estas creencias se han ido articulando a partir de una forma de humanismo activo y proclive a la igualdad. En su libro “Lo pos-humano” elabora un agudo análisis en relación a esta cuestión y a las múltiples contradicciones que ha arrastrado el feminismo respecto al sentido de laicidad y su rotundo rechazo al humanismo. Entre los intelectuales y filósofos franceses de la posguerra, la presencia de Simone De Beauvoir fue clave dentro de la crítica radical al universalismo patriarcal. Sin embargo, Braidotti determina dichas contradicciones en el fundamento del feminismo emancipador donde “la mujer es la medida de todas las cosas femeninas” (Braidotti, 2015, p.33). Lo mismo sucedió con muchas feministas de los años setenta y hasta la actualidad. Es por esta razón que si bien el feminismo es de raíces laicas, Braidotti afirma que:

Históricamente ha producido diversas prácticas espirituales alternativas (...) Grandes escritoras ligadas a la corriente feminista radical de la segunda oleada americana, en particular Audre Lorde (1984) y Adrienne Rich (1978), han reconocido la importancia de la dimensión espiritual en la lucha de las mujeres por la igualdad y el reconocimiento simbólico. (p. 46)

Si bien las teorías feministas han ayudado a impulsar un importante análisis sobre el poder a fin de confrontarse a fenómenos como el machismo, el racismo, la superioridad blanca, el dogma de la razón científica y otros sistemas de valores dominantes, el “anti humanismo” y la “laicidad” que han caracterizado al feminismo desde sus inicios, están cargados de contradicciones. Según Rosi Braidotti (2015) hay principios humanistas que están tan profundamente arraigados en nuestros hábitos de pensamiento -como el individualismo,

autonomía, responsabilidad, autodeterminación, solidaridad, la justicia social y el principio de igualdad-, que resulta muy difícil abandonarlos del todo siendo imposible, además, separar los elementos positivos de aquellos negativos dentro del humanismo. Junto con esto, Braidotti desde Joan Scott, afirma que la laicidad no ha impedido que las mujeres sean políticamente inferiores a los hombres y su sentido de “igualdad” nunca ha garantizado el respeto de las diferencias ni menos aún la alteridad. Esto tampoco ha podido evitar el constante e histórico sentimiento de invisibilidad y silenciación del cuerpo femenino originado por una fuerte herencia patriarcal y androcéntrica que ha traspasado los marcos meramente culturales y religiosos para instalarse dentro de los cuestionamientos y controles pedagógicos más profundos que se dan tanto en las esferas formales como informales y en todos sus niveles (micro, meso y macro).

Algunos de los fragmentos que he recogido y que facilitaré a continuación, podrían ayudar a favorecer la discusión en torno a algunas cuestiones anteriormente expuestas y a temas como la construcción cuerpo/género; los cánones y prototipos que se reproducen; la presencia e importancia del sentido higienista del cuerpo; las relaciones de poder y control corporal que gobiernan la pedagogía; la noción de invisibilidad corporal y las herencias que se perpetúan en todos estos aspectos. También es posible advertir cómo y a través de qué prácticas se están llevando a cabo estas ideas a nivel micro, meso y maso dentro de la formación formal e informal de estas(os) colaboradoras(es).

*“Las normas que a mí me enseñaron desde niña: una mujer tiene que estar depilada, tiene que peinarse, tiene que oler bien, tiene que estar preocupada de su aseo (...) la higiene personal tiene que ser muy rigurosa. De chica tenía que ponerme los típicos zapatitos de charol con los calcetines con vuelitos y vestiditos (...) yo tenía una libertad interior de querer jugar con la tierra, de querer jugar con los arbolitos mientras que las niñas jugaban con las muñecas y a cocinar. Yo jugaba con los animalitos, entonces no encajé en ninguna parte. (...) Mi papá era el hombre y yo era la mujer. Yo tenía que estar callada, tranquila, siempre tapada aunque no tuviera nada, siempre tapada frente a los hombres o a los mayores, siempre quedarme callada, poco menos que bajar la mirada (...) Mi mamá era súper ausente porque mi papá era una figura bastante fuerte dentro del hogar, mi mamá no. Mi mamá era ausente en todas las decisiones de cómo criarme o vestirme. Además, mi papá era súper duro conmigo, yo era menos que un hombre. Si comparamos, yo estaba debajo de un niño. Aun así, me enseñó a ser autosuficiente dentro de mis posibilidades”.* (Marieta, 3ra ronda de entrevistas)

En este caso, el fragmento de Marieta aporta muchas cuestiones a la discusión. Una de las más evidentes es la construcción social de género y su sentido dualista marcado por el binarismo hombre/mujer. Esta construcción también está guiada por unos cánones corporales

específicos y marcos de estabilidad sobre lo que ‘debe ser’ la imagen del hombre y la mujer, sin embargo, dentro de estos cánones aparece la higiene corporal como sinónimo de rectitud moral en la frase: *“una mujer tiene que estar depilada, tiene que peinarse, tiene que oler bien, tiene que estar preocupada de su aseo (...) la higiene personal tiene que ser muy rigurosa”*.

No obstante, aun cuando Marieta tenga adaptado un discurso hétero-normativo e higienista, es posible ver que irrumpe una necesidad de resistirse en contra de lo establecido y lo ‘correcto’ a través de otro tipo de conductas que, en su momento, actuaban como vía de flexibilidad frente a lo que se le estaba estableciendo y determinando como comportamiento ‘normal’ de una niña. Esto se advierte a través de su frase: *“yo tenía una libertad interior de querer jugar con la tierra, de querer jugar con los arbolitos mientras que las niñas jugaban con las muñecas y a cocinar”*. Esto reafirma que el cuerpo no es sólo un espacio de docilización sino también de resistencia, que actúa como medio de expresión y comunicación dentro de la relación social. Junto con esto, es posible advertir que, en este caso, la *normalización* y el *género* actúan como sistemas discriminatorios y diferenciadores del cuerpo, pues Marieta indica que al ser diferente y tener otro tipo de intereses al resto de las niñas de su edad, no encajaba en ninguna parte.

Finalmente en el segundo párrafo, donde Marieta narra la relación con su padre y la presencia de su madre en dicha relación/formación, es posible señalar la presencia de las siguientes fuerzas: relaciones de poder y control a través del género y el autoritarismo; la presencia de una marcada herencia patriarcal y androcéntrica; una clara tendencia a utilizar la inmovilidad como medio de control corporal; la clara inadvertencia del cuerpo de la mujer dentro de la relación padre/hija y la presencia de la madre; y, por último, la agencia que tuvo la educación informal entregada por parte de la familia sobre la construcción de la corporeidad de Marieta.

Por su parte, Camila ha sido otra de las colaboradoras que ha facilitado numerosos relatos cuyos contenidos ayudan a visibilizar las múltiples atribuciones sobre el cuerpo y el género que tiene la formación recibida por parte de la familia. Los fragmentos escogidos indican cómo esta formación ha repercutido sobre su construcción como mujer y sus modos de entender el cuerpo y el género.

*“A partir de la educación que recibí por parte de mi familia a mí siempre me inculcaron que debía relacionarme sólo con mi familia y no con otras personas, ni menos con hombres por un trauma que mi mamá tuvo de niña (...) Esas experiencias me afectaron en el modo en que actualmente yo veo las relaciones físicas entre hombres y mujeres.*

*Yo tengo amigos, pero con ellos me comporto casi como que fuera un hombre, no los abrazo ni los toco para generar distancias entre ellos y yo. Para mí, mantener contacto cercano con*



*otro hombre que no sea tu pareja puede llevar a malos entendidos (...) Yo siempre he pensado que mientras uno menos se relacione con hombres menos gusto le va a encontrar a eso. Si uno no conoce el sexo opuesto ¿por qué te va a llamar la atención?*

*Yo con las mujeres me relaciono más, soy más tierna y más de piel (...) Yo delimito mucho mi espacio para que las personas no entren en mi vida privada. Diferencio mucho a quién y de qué manera dar cariño".* (Camila, 3ra ronda de entrevistas)

En este fragmento, recuperado de la tercera ronda de entrevistas, la influencia más clara dentro de su proyecto corporal está marcada por su madre y las experiencias vividas por ella. Sin embargo, si bien aquí están presentes muchas fuerzas ya tratadas en otras historias -como el género como sistema discriminatorio y diferenciador del cuerpo; el cuerpo como herramienta de manejo y control; el rol de la experiencia en la formación y la constitución del cuerpo; los binarismos corporales hombre/mujer y público/privado; las relaciones de poder y control a través del uso del miedo; y la agencia de la educación informal sobre la construcción de la corporeidad de Camila-, aquí emerge un tema relevante que ha sido tratado de manera extensa y que no había aparecido tan evidentemente en ninguno de los fragmentos presentados: *la proximidad entre hombres y mujeres*, y de cómo el peligro no está sólo en dicha proximidad sino también en las libertades que esto conlleva (Planella, 2006).

El peligro, como se puede suponer, inminente y real, es necesario tenerlo presente desde la pedagogía, pues ésta puede enderezar y prevenir los posibles errores de los jóvenes. Es así como la pedagogía se transforma en productora y creadora de cuerpos heteronormativos, dejando de lado o enderezando a aquellos que por diferentes razones se apartan del ideal corporal. (p. 179)

Si volvemos a la influencia del cristianismo, los discursos religiosos han desplegado numerosas técnicas que proclaman lo correcto, lo posible y lo prohibido, y con ello lo que debe formar parte de cada sexo. Es por esto que, al contrario de lo que comúnmente se afirma, para Foucault (1980, 2009) la sexualidad en las escuelas no fue silenciada sino que fue colocada en discurso a partir de heterogéneos dispositivos arquitectónicos, modos de organización, reglamentos basados en castigos y responsabilidades, control, y actitudes permitidas y prohibidas que ayudaron a producir una determinada masculinidad/femineidad que demarcó las aproximaciones entre ambos géneros. Si bien Foucault hace referencia a las escuelas del siglo XVIII, estas prácticas no parecen tan alejadas de nuestra realidad.

En el caso presentado de Camila, dichos dispositivos parecen estar fuertemente apoyados en la influencia familiar, aunque es posible que también hayan sido reforzados a lo largo de su vida escolar. Éstos la han llevado a generar distancias con el género masculino y evitar la

proximidad corporal repercutiendo sobre sus relaciones personales, su construcción docente y sobre las ideas que establecen sus discursos. En el siguiente fragmento éstas cuestiones se reafirman y se dotan de un sentido preferentemente heterosexual.

*“La diferenciación de géneros, en cierto períodos de la vida, es bueno y necesario, porque influye en el modo en que uno se relaciona con los otros (...) por ejemplo, cuando uno está en la adolescencia y te comienzan a gustar tus compañeros es necesario que alguien esté atento para que esas relaciones se den adecuadamente (...) sentirse hombre o mujer, es sentirse reforzado (...) Si un niño se deja el pelo largo y se ve igual a una niña, entonces ¿cuál es la distinción?, al final todos se ven iguales. Es necesario que desde pequeños te enseñen la diferenciación entre el género masculino y el femenino como refuerzo de tu identidad de género. Es decir, si tú naciste mujer siéntete mujer y créete mujer. A mí no me gusta que algunas mujeres o lesbianas quieran ser o parecerse a un hombre si no lo son. Son mujeres”.*

(Camila, 3ra. ronda de entrevistas)

Aquí es posible visibilizar una postura sobre la construcción de género marcada por el dualismo y la norma heterosexual. Una postura que se circunscribe en un discurso de estabilidad y normalización que deja de lado cualquier posibilidad de diferencia o alteridad. Este fragmento está cargado por fuerzas discursivas sobre el cuerpo que conciben el género como un sistema discriminatorio y diferenciador. A su vez, esta construcción está regida por cánones corporales instaurados socialmente que remarcan el binarismo hombre y mujer. Emerge una clara tendencia a la normalización como técnica de poder pedagógico y la consideración del cuerpo como una herramienta de manejo y control para someter la identidad sexual a unos parámetros hegemónicos establecidos. Estos discursos y prácticas normalizadoras atraviesan todas las órbitas sociales y educativas, se reafirman y se perpetúan en diferentes niveles.

Miremos esto desde otro ángulo. El siguiente fragmento me interesa destacarlo pues revela algunos de los mitos que se van generando no sólo en torno a la constitución del género masculino y femenino, sino también, sobre el destino corporal y profesional pensado y designado para cada uno de ellos. Este relato fue rescatado de una conversación sostenida en la tercera ronda de entrevistas con Rafael, en la cuál compartíamos opiniones sobre las relaciones de poder y de género que se podían observar dentro de los procesos de formación docente.

*“Los profesores hombres acá son súper respetados y muy tajantes en sus decisiones. Las profesoras de todas las áreas son súper flexibles y es mucho más fácil llegar a ellas que a los profesores (...) La masculinidad acá en la U es como un factor de decisión, de poder.*

*(...) Las mujeres tienen algo que los hombres jamás van a poder tener, ustedes son portadoras de vida (...) todas tienen un poco eso, tienen una tendencia a la protección, a comprender, a evitar, son más pacientes, más pasivas, más cercanas, y por eso también son un poco menos fuertes, en el sentido del carácter. Son más dóciles". (Rafael, 3ra ronda de entrevistas)*

Las fuerzas presentes en este relato están claramente ligadas a una herencia patriarcal y androcéntrica que, al igual que en el caso de Camila, conciben el género como un sistema discriminatorio y diferenciador del cuerpo. Nuevamente surge la construcción social del género marcada por el dualismo hombre/mujer, sin embargo, en este caso, no sólo es posible advertir la presencia de las relaciones de poder y control que se generan a través de la diferenciación de género sino también se puede observar cómo esto actúa como un elemento constitutivo del orden jerárquico de la educación. Junto con esto se puede ver de qué manera todo esto ha ido construyendo mitos sociales que se repiten y perpetúan mediante la confirmación de un discurso hegemónico.

En términos foucaultianos, las cuestiones planteadas por Rafael guardan relación con el *disciplinamiento* de nuestras mentes y acciones. Un disciplinamiento que viene dado a través de diversas acciones y ejercicios de poder como el panoptismo, la escolarización, la universalización, la academización de saberes, la naturalización, la diferenciación, etcétera. También nos muestra cómo la educación formal ha ido forjando nexos entre el poder y el saber a través de diversos rituales que hemos estado revisando a lo largo del análisis: rituales de espacio y tiempo, ejercicios de control corporal, ejercicios de poder, silenciación, organización curricular, organización jerárquica, diferenciación de roles, entre muchos otros. Todos ellos poderosos dispositivos por los cuales nos enseñan a ser disciplinados y pensar disciplinadamente, a ser sujetos autogobernados. De esta manera las disciplinas actúan como dispositivos de subjetivación (Foucault, 1990).

Desde una perspectiva foucaultiana la disciplinariedad es propia de la episteme de la modernidad, por tanto, tal como propone Alfredo Veiga-Neto (1997) "tratar de que desaparezca de la propia episteme de la que hace parte como instrumento pedagógico que fue engendrado en la modernidad- implica caer en la paradoja de *bootstrap*"<sup>49</sup> (p. 51). Sin embargo podemos tratar de colocar todo lo que tenemos arraigado, aprendido y normalizado bajo sospecha. "Para nosotros, profesores y profesoras, esto significa perder la ingenuidad de ver la educación escolar como un aparato de simples mediaciones y, por tanto, de reproducción". (Ídem, p. 54). De aquí que sea tan importante para mí visibilizar estas

---

<sup>49</sup> También conocida como *paradoja del bucle causal* (Heinlein, 1941).

cuestiones junto a las y los colaboradores para que a través de las mismas conversaciones que teníamos fuesen emergiendo ideas y preguntas que luego podíamos revisar y compartir de una manera más crítica a la que habitualmente estamos acostumbrados.

Por otro lado, al revisar este fragmento emerge otro contenido diferente. Al dialogar con el relato de Rafael establezco una conexión con algunos discursos feministas como el de la diferencia, pues centran su atención en el poder que incardinan los cuerpos femeninos debido a su capacidad de fecundar y a la maternidad (Bocchetti, 1996; Castellanos, 1992; Fernández, 1981; Rivera, 2012). La idea de Rafael sobre la posesión de las mujeres de algo que los hombres jamás van a poder tener al ser portadoras de vida, la tendencia a la protección, comprensión y paciencia, son cuestiones que se reconocen especialmente con algunas de las aportaciones feministas de la diferencia italiana y el círculo feminista educativo 'Sofías' (2013) formados por mujeres de España e Italia.

Algunas de estas autoras proponen el reconocimiento de la autoridad femenina en la educación orientando sus vidas y sus prácticas educativas hacia el orden simbólico de la madre, es decir, "un orden que es amoroso, no violento y que no excluye" (Piussi y Mañeru, 2006, p. 11). El ser mujer ya no es una desventaja o un límite que superar sino que se considera un lugar necesario que otorga libertad. En contraste con otras corrientes, este feminismo no aspira a la emancipación y a la igualdad de las mujeres en relación a los hombres sino que invierte en la diferencia hombre/mujer como significante del mundo (Piussi y Mañeru, 2006). Esto conlleva numerosas cuestiones a analizar.

Tal como expliqué anteriormente, este posicionamiento habla de una identidad extraviada de la mujer en cuanto que la 'identidad femenina' se corresponde con la capacidad de procrear y ser madres. Por tanto, para mí, esta postura no deja de tener algunas contrariedades que se topan con el posicionamiento de esta tesis, en especial, en cuanto a construcción de identidad se refiere. Si bien ellas proponen centrarse en una búsqueda libre de las y los sujetos fuera de los roles y significados histórica-socialmente atribuidos y, además, han intentado salir de simetrías forzadas regidas por órdenes simbólicos androcéntricos, esta insistencia por contener a la mujer y sus múltiples significaciones mediante el acto de procrear o ser madre me parece que encierra la constitución identitaria en algo único y unidireccional que se aleja del entendimiento dinámico y abierto dejando de lado muchas otras formas sexuales que han sido consideradas por posturas como el postmodernismo, postestructuralismo y, en especial, la teoría queer (Butler, 2007; Kosofsky, 1990; Preciado, 2002) .

Por su parte, Anna María Piussi (2006) apuesta por una práctica política y un sentido libre de la diferencia sexual en la educación proponiendo que la diferencia sexual no es algo predeterminado sino la interpretación libre que cada hombre y cada mujer hacen del hecho de nacer en un cuerpo sexuado. Sin embargo, esta postura sigue poniendo el énfasis en un sentido dicotómico de la constitución de género al reconocer sólo dos sexos posibles para significar la diferencia sexual que, si bien se plantea como “libre y singular”, está marcada sólo por la mujer y el hombre.

Si ponemos atención, todas estas significaciones siguen reforzando un sentido dualista del cuerpo, de la constitución social del género y de la identidad sexual organizando la esfera social y simbólica mediante una estructura diferencial profunda a partir de la cual se organizan y se articulan todos los demás atributos que sitúan al cuerpo como un sistema cargado de discriminaciones y desigualdades. Al mismo tiempo, estas condiciones sociales van determinando la disponibilidad corporal y el ejercicio de determinadas facultades de actuación de los sujetos (Gómez, 1999). De aquí que haya emergido desde los relatos la ‘disponibilidad corporal’ como categoría para determinar la actuación tanto de ellos como de sus profesores, compañeros y de los modos de acercamiento afectivo. Dentro de esta categoría los códigos o subcategorías más relevantes fueron la diferencia generacional como frontera corporal; la intelectualidad como frontera corporal; la sensación de lejanía e individualismo; y el sentido inadvertido o ‘invisible’ del cuerpo.

Para entrar en esta cuestión, primero es necesario hacer una revisión de dicho concepto. El concepto de *disponibilidad* o *disponibilidad corporal* ha sido ampliamente tratado en el área de la educación psicomotriz (Gómez, 1999; Le Boulch, 1991; Maigre y Destrooper, 1984; Pastor, 2005). Inicialmente el concepto de disponibilidad se refería principalmente al movimiento y a los aspectos físicos del cuerpo en su relación con el espacio y los objetos que nos rodean, por tanto, la *disponibilidad corporal* representaba el valor alcanzado por la competencia psicomotriz. Sin embargo, Jean Le Boulch (1991) y A. Maigre y J. Destrooper (1984), se refieren tanto a condiciones de aprendizajes motores como a diversas actividades relacionales y afectivas de un sujeto. Si vamos más allá, José Luis Pastor (2005) propone la disponibilidad como una consecuencia de la experiencia que sucede de la relación que establece el sujeto con su medio. A partir de esta experiencia el individuo va concretando sus propias posibilidades de actuación y la eficacia de su conducta adquiriendo así la información necesaria para concluir una serie de percepciones sobre sí mismo. De este modo la disponibilidad corporal pasa a ser una condición de ser en el mundo.

Todas estas dimensiones de ‘disponibilidad’, si bien son distintas, concilian en que la conducta humana está condicionada y significada por un contexto social “que no sólo determinará el diseño de la conducta sino también, en muchos casos, la orientación más concreta de su intencionalidad adaptativa y del sentido de este proceso” (Ídem, p. 234). Ahora bien, aun cuando esta noción sigue siendo normativa, determinista y deja de lado la materialidad dentro del proceso de construcción corporal, es interesante tenerla en cuenta al momento de analizar los tipos de correspondencia o ‘*disponibilidad corporal*’ que reconocen los colaboradores dentro de sus relaciones educativas en la universidad con compañeros y profesores(as).

*“Cuando un profesor es dinámico corporalmente para explicar yo lo puedo seguir mucho mejor, es decir, a los profesores que más se mueven son a los que más observo. Les miro cómo mueven las manos, cómo se desplazan y logro captar más lo que dicen. Aunque yo siempre presto atención, cuando los profesores están quietos me cuesta mucho más. Creo que la postura estática es perjudicial.*

*(...)Cuando un profesor se mueve y es dinámico para comunicar las cosas pasa por todo, por cómo camina, cómo mueve las manos o por las expresiones que utiliza. Eso hace que uno los mire a los ojos y los sienta más cercanos, de hecho, pasan cosas cuando uno habla con una persona y la mira a los ojos. Siempre hay cierta empatía con un ‘profe’ que es así, además, hace que sea más fácil prestarle atención y entenderlo”.* (Claudia, 1ra. ronda de entrevistas)

Este fragmento de Claudia lo recupero de la primera ronda de entrevistas en la cual estábamos conversando sobre los discursos y prácticas en torno al cuerpo y el tacto que ella había logrado captar durante su formación. De aquí que ella se dirija directamente al accionar de los profesores que formaban parte de su carrera de grado. En este caso, emerge la disponibilidad corporal de un(a) profesor(a) como una posibilidad de acercamiento dentro de la relación pedagógica mediante acciones específicas regidas por el movimiento y la performatividad. Al igual que en la propuesta de José Luis Pastor, aquí la disponibilidad emerge como una consecuencia de la relación que puede establecer un sujeto con su medio, en este caso, el/la profesora con su medio enmarcado en el proceso educativo. A partir de esta experiencia que propone Claudia, el profesor podría ir concretando sus propias posibilidades de actuación y la eficacia de su conducta y del proceso de enseñanza a través de una serie de actuaciones que para ella marcan la capacidad de comprender a un profesor y lo que éste comunica.

Las fuerzas que se *inter-intra* relacionan dentro de este relato son variadas. Por un lado, el cuerpo es entendido a través del movimiento, la performatividad y el lenguaje corporal como

herramienta de expresión y comunicación dejando latente la necesidad de entender la construcción de conocimientos como un proceso en relación. Y, por otro, también hace hincapié en la necesidad del contacto directo, la cercanía y el mirarse a los ojos como parte del proceso de enseñanza, algo que ha sido olvidado dentro de la formación reglamentada. Esto ha aumentado las distancias y diferencias entre estudiantes y profesores, como se puede advertir en otro fragmento de Claudia manifestado dentro del mismo contexto.

*“Nosotros tenemos clases donde los profesores generalmente no están presentes en el aula (...) El profesor está un rato, nos ve, nos ayuda con ciertas cosas y se va casi por una hora. Entonces en esos casos uno no puede compartir. Hay muy poco contacto corporal”.* (Claudia, 1ra. ronda de entrevistas)

Aquí se percibe una sensación de lejanía e individualismo que se genera dentro de la relación profesor/alumno, sin embargo, la estudiante no va más allá del problema, no analiza por qué sucede esto o cuáles podrían ser las razones que detonan este tipo de comportamientos en los profesores. Camila, por su parte, intenta ir más allá y buscar una explicación:

*“A algunos profesores les faltan conocimientos y preparación, a otros les falta saber cómo transmitirlo, y a algunos les faltan ambas cosas. Puede ser que lo que realmente les falta a algunos profesores sea vocación más que conocimientos, no logran que los estudiantes aprendan lo que tienen que aprender por desinterés. Hay algunos que no están nunca en clases y otras veces ni siquiera llegan, eso te desmotiva mucho como alumno”.* (Camila, 1ra. ronda de entrevistas)

En este caso también se hablaba sobre los discursos y prácticas sobre el cuerpo captadas durante la formación docente inicial. Aquí no sólo es visible la desmotivación tanto por parte del profesorado como del alumnado a causa de una sensación de lejanía e individualismo de la cual habla Camila, sino también se deja entrever una falta de preparación por parte de los académicos universitarios, un cansancio y un desinterés que aparenta ser común entre ellos. A continuación, a través de los próximos fragmentos, también rescatados de la primera ronda de entrevistas, estas cuestiones se hacen más evidentes y se van relacionando con una postura tradicional, donde el profesor se encuentra alejado de sus estudiantes, tanto por el lugar que ocupa como por sus conocimientos aparentemente ‘superiores’.

*“Corporalmente se les ve muy bajos, muy ‘down’, se nota que hay un tedio y un cansancio en la mayoría de los casos y eso genera una disposición frente al resto. La relación que se genera con nosotros como estudiantes es más que escasa (...) Yo soy más sociable y por tanto genero más instancias de relaciones con los demás, pero si uno se queda esperando a que un profesor se acerque a ti, eso nunca va a pasar”.* (Raúl, 1ra. ronda de entrevistas)

*“Obviamente existen jerarquías, pero más allá de los roles, somos personas que podemos comunicarnos en otras instancias pero, justamente ahí, existe una barrera muy grande. Obviamente no en todos los casos, pero sí en la mayoría (...) Sería mucho mejor poder tener otro tipo de contactos con la dirección, con los profesores, poder fusionar las cosas y tener otro tipo de relaciones. Dejar ese rol tan alejado y poder tener mayores posibilidades de acercamiento con ellos. Todos sabemos que las cosas funcionan mejor de otra manera y no con jerarquías, pero no sé qué pasa”. (Carla, 1ra. ronda de entrevistas)*

*“Yo creo que ahora tiene que llegar el recambio. Hay una división que se nota mucho aquí dentro del departamento (...) una división entre los profes más jóvenes y los antiguos. A mí me carga eso porque hace que no haya vida como departamento, no se generan las instancias para compartir y no se generan proyectos colectivos”. (Carla, 1ra. ronda de entrevistas)*

Estos tres fragmentos son muy diferentes pero tienen algunas cuestiones en común, como por ejemplo la herencia tradicional formal y la diferenciación de roles. Las autoras Patti Lather y Elizabeth St. Pierre (2013) señalan que no podemos escapar de nuestra tradición: “we always bring tradition with us into the new, and it is very difficult to think outside our training, which, in spite of our best efforts, normalizes our thinking and doing” (p. 630), sin embargo, es posible construir a partir de ahí, reformularla o por lo menos reflexionar y cuestionarla críticamente.

Las fuerzas presentes en estos tres fragmentos son diversas. Respecto a la disponibilidad corporal emerge la sensación de lejanía e individualismo y la diferencia generacional como frontera corporal debido a tradiciones y herencias aprendidas que conciben la educación como una organización jerárquica que actúa a través de la diferenciación de roles entre profesorado y alumnado, lo cual está provocando una profunda sensación de lejanía y frustración obstaculizando el trabajo conjunto y colaborativo. Luego, entre los sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo que se pueden advertir, no sólo está la diferenciación de roles dentro del proceso educativo sino también dentro de los cargos académicos y administrativos de la institución.

A partir de aquí, como contestación frente a dicha realidad, también surgen algunas fuerzas transformadoras y marcos de flexibilidad que buscan romper con tradiciones y herencias aprendidas, diluir las fronteras, establecer conexiones y entender la educación más allá de las aulas. Para esto es necesario comprender el cuerpo como una herramienta de expresión y comunicación que nos puede ayudar a construir escenarios pedagógicos diferentes y no sólo actuar como un medio pasivo de control. Conjuntamente, surge la necesidad de generar cambios desde los propios docentes que forman a estos(as) futuros(as) profesores(as).



Si volvemos nuevamente a la categoría de ‘disponibilidad corporal’, podremos advertir que en el caso anterior la diferencia generacional marcó la lejanía y la diferenciación señalada entre el alumnado y el profesorado que los forma. Sin embargo, en los siguientes casos emerge la intelectualidad y la acumulación de conocimientos académicos como otra de esas distinciones.

*“Hay profesores que son dioses inalcanzables y también hay otros que por sus conocimientos uno como alumno no se puede acercar. Es decir, te acercas pero quedas como un idiota cada vez que hablas”.* (Marieta, 1ra. ronda de entrevistas)

*“Hay profesores que saben tanto que yo pienso: ‘mmm, la verdad mejor no les digo nada porque saben tanto que mejor que no’ (...) A Juan López yo le tenía miedo, tenía miedo a equivocarme frente a él o decir alguna estupidez porque él lo sabe todo”.* (Montserrat, 1ra. ronda de entrevistas)

*“Los profesores teóricos del arte tienden a ser muy respetados por lo que saben y por los conocimientos que nos entregan, pero lamentablemente no son muy cercanos ni establecen relaciones más allá de lo laboral con nosotros y, tal vez, si eso fuese diferente, nos ayudaría a que perdiésemos el miedo que todos les tenemos a sus ramos. Nos intimidan sus posturas porque se muestran muy impersonales y eso hace que uno se sienta desconectado con ellos. Existe una desmotivación generalizada en el departamento por varias razones: porque hay profesores que nos intimidan, porque no nos ayudan lo necesario; porque se enfocan más en entregarnos conocimientos teóricos y acumulativos que en la práctica...no sé. Hay profesores que no se acercan mucho a nosotros o que no les importa acercarse, o que simplemente no se interesan en que nosotros aprendamos. Al final se genera un círculo de desmotivación”.* (Raúl, 1ra. ronda de entrevistas)

Estos modos de disponibilidad corporal están conectados con el miedo al error que ha sido instaurado prolongadamente dentro de la educación formal, provocando como consecuencia la desmotivación e intimidación entre los estudiantes. Estos accionares vuelven a estar marcados por las herencias aprendidas y las tradiciones reproducidas donde la organización jerárquica y la diferenciación de roles marcan el proceso educativo. Además, se observa una tendencia al enfoque enciclopédico y academicista de la enseñanza donde el profesor tiene un rol exclusivo como conocedor de verdades absolutas. Junto con esto, dichas herencias insisten en concebir el cuerpo como un dispositivo dócil y controlable.

Sin embargo, aun cuando estos relatos representen el malestar de Raúl, Montserrat y Marieta frente a dichas prácticas tradicionales y busquen romper con tradiciones aprendidas, no todos y todas las colaboradoras están de acuerdo o se sienten cómodas con otros tipos de acciones y prácticas que se alejen de las aprendidas. Muchas veces prefieren continuar con dichos

marcos de estabilidad, pues no las obliga a salir de su zona de confort. En relación a esto, los próximos fragmentos de Camila, rescatados de la primera ronda de entrevistas, nos muestran cómo esta colaboradora se siente incómoda frente a una disponibilidad corporal diferente por parte del profesor, una disponibilidad centrada en una relación cercana y de confianza.

*“Él tiene una relación muy cercana a nosotros, casi como un estudiante más. Él llega, nos saluda y nos hace conversar en relación a los problemas que se generan en el curso, sobre la manera en cómo podemos solucionarlos y cómo queremos que se siga desarrollando el curso. Él nos quiere hacer muy partícipes de nuestra formación y del desarrollo del curso, pero yo siento que a veces él lo único que quiere es lavarse las manos.*

*Lo que a mí me molesta es que se acerque a nosotros a preguntarnos cómo estamos y qué nos está pasando en el proceso de enseñanza, porque ocupa mucho lo psicológico y se mete en cosas personales. Me choca porque no tengo la confianza con él. A veces siento que tengo que ponerme un escudo para no llorar con todas las cosas que a veces me dice cuando conversamos (...) Yo vengo de otra educación, donde el profesor es ‘El profesor’ y me siento más cómoda así, aunque a veces actúen como intocables”.* (Camila, 1ra. ronda de entrevistas)

*“Yo siempre mantengo una distancia con los profesores a no ser que sean ellos mismos quienes me den la confianza de saludarlos de besos o abrazarlos. Pienso que a ellos, tal vez, les debe molestar que uno como alumno invada su espacio privado si ellos no te lo permiten. Eso se nota inmediatamente en su corporalidad”.* (Camila, 1ra. ronda de entrevistas)

Estos fragmentos se contextualizan en una conversación en la que hablábamos sobre algunos docentes del departamento que ella consideraba que le otorgaban una mayor importancia al cuerpo dentro del proceso educativo y de las relaciones pedagógicas. Junto con esto, en el último fragmento se relata cómo actuaba ella corporalmente frente a sus profesores, predominando el sentido binario entre lo público y lo privado.

A diferencias de otros colaboradores, en el primer fragmento sucede algo inverso. A Camila le provoca desconfianza y malestar el acercamiento de este profesor, en especial porque siente que él se entromete en su vida privada y juega con los estados psicológicos dentro de la relación pedagógica. Además asegura sentirse más cómoda con una relación donde el profesor sea “El” profesor, aun cuando en ocasiones actúe como un sujeto inalcanzable. Esto se debe, nuevamente, a las profundas herencias que traemos continuamente con nosotros.

Nos hemos acostumbrado a ‘un’ tipo de enseñanza formal y tradicional donde te dan todo hecho, te dicen qué debes hacer y cómo lo debes hacer pues alguien tiene la verdad absoluta en esa relación unidireccional, es decir, el profesorado. Entonces cuando aparecen profesores y/o métodos diferentes de los aprendidos la primera reacción es la del temor, la inseguridad y

la desconfianza. Asimismo asoma una tendencia a confundir la autonomía de un estudiante en su proceso de aprendizaje, con el abandono de las tareas ‘obligatorias’ del profesorado. Esto es indicado en el primer párrafo: “*Él nos quiere hacer muy partícipes de nuestra formación y del desarrollo del curso, pero yo siento que a veces él lo único que quiere es lavarse las manos*”. Esta frase se enmarca en los imaginarios y marcos de estabilidad que han sido construidos en torno a lo que ‘debe’ ser un docente y cuáles son las tareas destinadas a ese rol en particular.

A continuación apuntaré las fuerzas que se *inter-intra* relacionan en estos dos relatos. En relación a los modos de disponibilidad corporal, emerge la cercanía que establece el profesor con sus estudiantes. Según este relato aparentemente el profesor intenta romper con tradiciones y herencias aprendidas estableciendo una relación pedagógica centrada en otros modos de entender la educación y el aprendizaje, donde el alumnado actúe como constructor de sus propios conocimientos y establezca relaciones mediante el dialogo, la autonomía y la experiencia. De lo que se podría inferir que aquí el cuerpo actúa más como una herramienta de expresión y comunicación que como medio de control.

En este caso específico, el concepto de ‘disponibilidad’ podría relacionarse con la noción propuesta por Maigre y Destrooper (1984), quienes la relacionaron con la capacidad de ser creativos en cuanto diversas experiencias y posibilidades de poder desprenderse de automatismos se refiere. Esta intensión que vendría dada por el profesor, sin embargo, se topa con la voluntad de la estudiante (colaboradora) quien expone sentirse más cómoda con un enfoque más enciclopédico de la enseñanza donde el rol del profesor es el de conocedor de verdades absolutas y, por tanto, su tarea consiste en introducir conocimientos en el estudiante como si éste fuese un recipiente vacío. Esto marca la zona de confort de Camila y su constitución como estudiante y futura profesora.

Al mismo tiempo emergen otros modos de resistencia por parte de Camila, como el hecho de mantener las distancias entre profesorado y alumnado de manera consciente. Esto debido al sentimiento de extrañamiento y molestia que estas prácticas provocan en ella, en especial, a causa del rasgo psicológico que nombra como estrategia utilizada por dicho profesor. Para ella, esta estrategia actúa como otro modo de disponibilidad corporal, pero que guarda mayor relación con el control que con la autonomía dentro de la relación educativa.

Este acto se podría conectar nuevamente con la noción de *proximidad* (Planella, 2006) tratada anteriormente. En este caso el sistema discriminatorio y diferenciador a través del cuerpo que propone esta colaboradora es la diferenciación de roles entre estudiantes/profesores y no de género como en el caso revisado primeramente. Camila vuelve a dejar patente el peligro que

conlleva la proximidad y las libertades que esto acarrea, dejando a la vista la preocupación que tiene en cuanto a los bordes existentes entre lo público y lo privado. Además, deja claro que prefiere mantener una distancia con los profesores a no ser que sean ellos mismos quienes le den la confianza de saludarlos, estableciendo de ese modo una disponibilidad corporal basada en la lejanía y el individualismo. Todos estos accionares muestran los tipos de agencias que está ocasionando la educación formal sobre la construcción de la corporeidad.

Para finalizar este apartado titulado *Nociones y espacios del cuerpo dentro de la educación y la formación artística*, se puede decir que las *intra-inter* relaciones y fuerzas emergentes que hemos ido revisando, nos muestran que las diversas nociones en torno al cuerpo que se manejan se ven ajustadas y subordinadas a unos contextos específicos afectando las prácticas y discursos que se aplican en la formación de estos futuros profesores, perpetuando imaginarios y marcos estabilizadores tanto fuera como dentro de las instituciones. Esto, a su vez, agencia sobre la construcción docente de los(as) colaboradores(as) y de aquellas acciones performáticas que van haciéndose parte de múltiples constituciones subjetivas e identitarias.

Estas reiteraciones y reafirmaciones que los colaboradores hacen a menudo del discurso hegemónico -construido bajo una herencia humanista, patriarcal y heteronormativa- que rige su formación y que perpetúa determinados cánones, nos indican que el profesorado que los forma requiere una mayor y mejor preparación, innovación e investigación continua para lograr construir escenarios pedagógicos diferentes e ir más allá de lo meramente establecido y normalizado. Sin olvidar que esto no queda sólo reducido a la esfera formal sino también afecta a la educación informal recibida fuera de instituciones educativas que cubre aspectos como la interacción con los amigos, familiares, compañeros, el autoaprendizaje, la socialización, los juegos, etcétera.

Como propone Jordi Planella (2003), en ambos tipos de formaciones es posible advertir una serie de criterios que organizan el cuerpo, al menos, en tres categorías: *cuerpos normalizados* pues se ajustan a las medidas y características estéticas (cuerpos bellos, fuertes, uniformes y limpios) marcadas por unos contextos específicos; *cuerpos uniformes* cuya finalidad es que no puedan ser leídos ni interpretados de maneras diferentes; y *cuerpos obedientes* que son sometidos a elementos biopolíticos que marcan las prácticas pedagógicas sin presentar ningún tipo de resistencia corporal. Sin embargo, aun cuando la formación y las prácticas pedagógicas que relatan estos colaboradores persigan el control del cuerpo, éste no sólo actúa

como espacio de dominio y control social sino también como espacio de resistencia de cada una(o) de nosotras(os).

Siguiendo las aportaciones de Michel Foucault (1976, 1980) y de Judit Revel (2002), la resistencia está presente donde existe el poder pues es inherente a él, “la resistencia no es ni anterior ni posterior al poder; es absolutamente contemporánea al ejercicio del poder” (Planella, 2006, p. 130). Esta resistencia ha sido clave para muchos discursos críticos pedagógicos que defienden la resistencia y la lucha de los sujetos frente a los discursos imperantes y hegemónicos en pos de una búsqueda de prácticas desestabilizadoras. De aquí la necesidad de entender el cuerpo desde su capacidad creativa de rebelarse frente a lo establecido y no sólo desde la docilidad y la sumisión.

A continuación presentaré el tercer apartado desarrollado alrededor del mapa de relaciones nº 3, donde podremos sumergirnos en algunas discusiones que ponen de manifiesto múltiples constituciones subjetivas que van resultando de la relación entre los discursos imperantes y la capacidad creativa y desestabilizadora del cuerpo. Éstas estarán marcadas especialmente a través de la dimensión simbólica y cultural de éste.

#### *iii. iv. Nociones y espacios de un cuerpo simbólico y cultural*

Este apartado se desarrolla en torno al mapa de relaciones nº3 presentado a continuación, y que surge a partir de los vínculos generados de los temas contexto/enmarque, cuerpo y performatividad. En este nuevo tejido se crearon *inter-intra* relaciones que hacen referencia a un cuerpo simbólico y cultural que se construye a partir de las influencias de un enmarque social, político y religioso específico que da forma a numerosas acciones aprendidas y reproducidas.

Si bien en los apartados anteriores ya ha emergido de las historias el sentido simbólico y cultural del cuerpo, en esta ocasión se revelará de qué manera esto va moldeando la construcción subjetiva de los(as) colaboradores(as) y cómo actúa sobre su cotidianeidad y relaciones sociales. Este es el mapa que evidencia dichas conexiones.

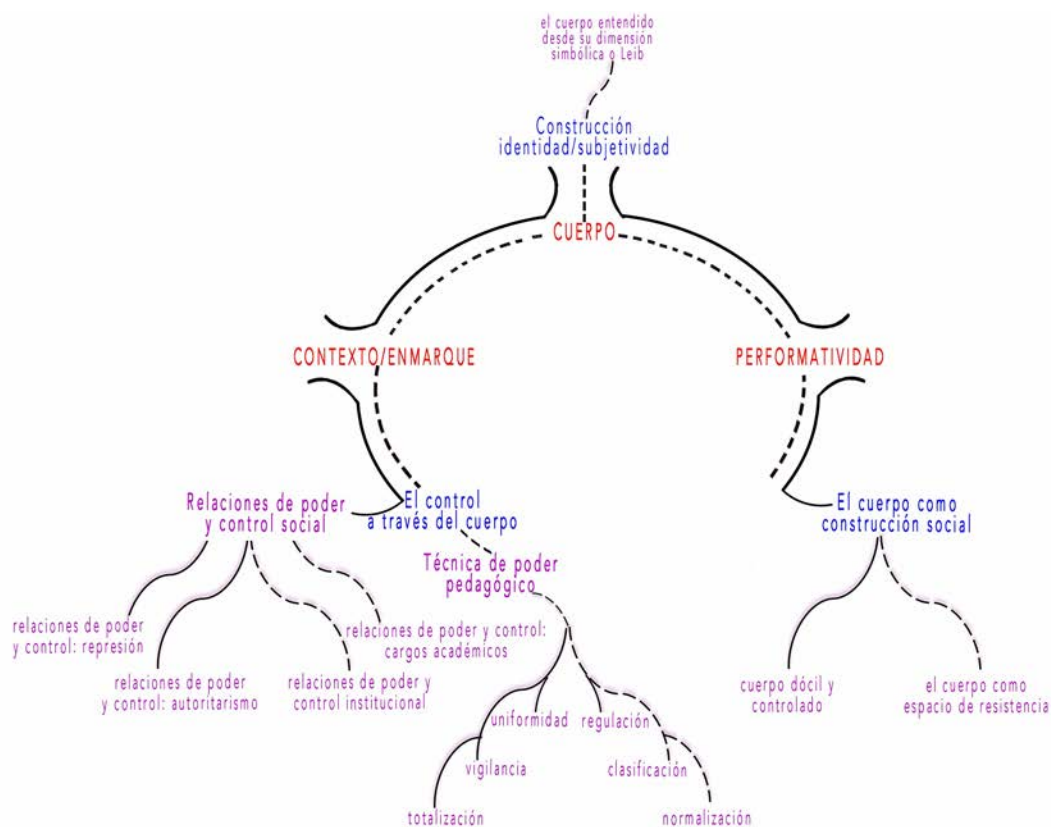


Figura 32. Carrasco, S. (2016). Mapa de relaciones n°3. Espacios del cuerpo simbólico y cultural

Las nociones que surgieron producto de la *inter-intra* relaciones originadas entre y dentro de los tres temas se agruparon en tres categorías: 1) la constitución identidad/subjetividad; 2) el cuerpo como construcción social y 3) el control social a través del cuerpo. Para una mejor visualización de dichas conexiones mostraré el orden en que fueron organizadas:

1. **Constitución subjetiva** (el cuerpo entendido desde su dimensión simbólica o *Leib*)
2. **El cuerpo como construcción social** (cuerpo dócil y controlado; cuerpo como espacio de resistencia)
3. **El control social a través del cuerpo**

-Relaciones de poder y control social (relaciones de poder y control: represión; relaciones de poder y control: autoritarismo; relaciones de poder y control institucional; relaciones de poder y control: cargos académicos)

-Técnicas de poder pedagógico (uniformidad. Técnica de poder pedagógico; regulación. Técnica de poder pedagógico; vigilancia. Técnica de poder pedagógico; clasificación. Técnica de poder pedagógico; totalización. Técnica de poder pedagógico; normalización. Técnica de poder pedagógico)

Todas estas nociones procedentes de las *inter-intra* relaciones de contexto/enmarque, cuerpo y performatividad están presentes en las historias de los colaboradores que revisaremos a

continuación. En éstas es posible advertir de qué manera se marca la constitución subjetiva de cada uno de ellos(as) y se determinan algunos aspectos concretos que ‘debería’ poseer el cuerpo. Varias de estas categorías que emergen sobre el cuerpo ya fueron tratadas con anterioridad, como el género, la militarización y el rechazo por los cuerpos que escapan de la norma. También emergieron otras que he denominado como ‘imprevistas’ y que hacen referencia al desnudo, la desinhibición, los espacios físicos, al colonialismo, al abuso sexual y a los nexos entre cuerpo y ritual. Éstas darán paso a un cuarto mapa de relaciones que se revisará en el próximo y último apartado.

Ahora bien, como muchas de estas nociones han sido revisadas con anterioridad -como las técnicas de poder pedagógico, las relaciones de poder, el control social, el cuerpo dócil y controlado y el cuerpo como espacio de resistencia-, en esta ocasión pondré mayor énfasis en la *dimensión simbólica* del cuerpo (*Leib*) y en aquellas nociones que van representando este espacio a través de lo manifestado en los relatos. Esta dimensión surge como una posibilidad que advierten estos futuros profesores(as) frente a una enseñanza que ha sido históricamente normativa. Como una posibilidad de entender el proceso pedagógico y la educación formal desde otros territorios, poniendo la importancia en una enseñanza entendida desde el cuerpo y no sobre éste. Entendiendo el prefijo ‘sobre’ como ‘*encima de*’ y no como ‘*referente a*’.

Los espacios sobre el sentido simbólico y cultural del cuerpo –que se relacionan con el término *corporeidad* o *Leib* (parte constitutivamente subjetiva de la persona. Lluís Duch, 2003; Duch y Mèlich, 2005)- surgieron especialmente a través de las posibles prácticas pedagógicas que ellos esperan poder llevar a cabo como futuros profesores con el fin de visibilizar o aumentar el protagonismo del cuerpo en la educación formal. Junto con esto, también esperan que estas prácticas puedan ser incorporadas en el futuro dentro de la formación docente inicial, especialmente, dentro de su carrera. Para un mejor entendimiento de estas cuestiones revisaré algunos relatos que quizás ayuden a aclarar mejor lo dicho, sin embargo, antes de comenzar con ello examinaré de manera breve este aspecto simbólico y cultural del cuerpo.

Desde la fenomenología alemana se expresaron dos modos de entender y definir el cuerpo. Por una parte estaba el cuerpo físico o biológico denominado *körper* que ha emergido ampliamente en el análisis de datos y, por otra parte, el cuerpo simbólico o cuerpo vivido denominado *Leib*. De esta manera parecía que estaban refiriéndose a dos fenómenos distintos. El autor Bernhard Waldenfels (2004), al igual que Edmund Husserl, hace una diferenciación de estos dos modos de entender el cuerpo proponiendo que ambos conceptos no

corresponden a dos fenómenos distintos sino a dos modos de ser de la corporeidad. Es un cuerpo que se constituye desde sus inicios de manera doble.

Se manifiesta la duplicidad de nuestro cuerpo, que como cuerpo (Leib) nos abre y proporciona un mundo en el que él aparece al mismo tiempo como un cuerpo (Körper). La auto-reduplicación de un ser corporal que ve y toca y, al mismo tiempo, es visto y es tocado, se corresponde con una reduplicación espacial que Helmuth Plessner designa como posicionalidad excéntrica. Estoy al mismo tiempo aquí y en otra parte; y precisamente en esto consiste el modo de ser del cuerpo (2004, p. 30).

Desde los encuentros se planteó la corporeidad como el modo en que experimentamos y construimos subjetivamente nuestro cuerpo -en todos los aspectos- y a través del cual nos comunicamos y relacionamos con el resto del mundo. A partir de ahí surgieron varias miradas interesantes que valen la pena revisar sobre la manera en que se están concibiendo dichas construcciones subjetivas.

El siguiente fragmento emergió de la segunda ronda de entrevistas con Montserrat mientras conversábamos sobre la formación docente universitaria y el grado en que ésta fomenta el discurso del cuerpo en la educación. Esto nos llevó a hablar en torno a las posibles acciones que se podían comenzar a realizar en la formación inicial docente y en las escuelas para visibilizar y/o aumentar el uso del cuerpo dentro de la educación formal. Aun cuando para algunas personas estas acciones parezcan sencillas o que actúan en muy pequeña escala, la complejidad de llevarlas a cabo dentro de la educación formal chilena es bastante elevada.

*“Creo que sería interesante empezar a hablarles desde pequeños sobre el cuerpo y de otras maneras de relacionarnos más allá de lo físico, hacerles entender que cada cosa que uno hace transmite algo, afecta al otro y acarrea consecuencias (...) Todo genera efectos y por eso creo que sería interesante que aprendan a ver cómo repercuten sus acciones en el otro. Creo que es muy necesario comenzar a generar conciencia del cuerpo en los estudiantes. Pero eso provocaría un impacto muy grande en el pensamiento tradicionalista que gobierna la mayoría de los colegios”. (Montserrat, 2da ronda de entrevistas)*

Para Montserrat esta construcción subjetiva vendría dada especialmente a través de los afectos y las consecuencias que traen nuestros actos sobre la vida de los demás. Sin embargo, en este fragmento emergen fuerzas que van más allá de lo aparentemente dice el relato. Aquí se habla de un cuerpo que actúa dentro del proceso educativo como modo de expresión y comunicación para poder romper con tradiciones y herencias aprendidas y entender la educación más allá de las aulas. Habla de promover una educación corporal que se relaciona más con la experiencia que con la ambición de dominar por completo los procesos de



enseñanza a través del control corporal. De manera similar, Patricio propone una mirada a través de la cual es posible ver una intención por romper con tradiciones aprendidas y colocar al estudiante en el centro de la experiencia educativa, lo cual nos muestra sobre el modo en que está aprendiendo a construir su 'ser docente' situándose desde los márgenes, al igual que Montserrat. Sin embargo, si ponemos atención en el fragmento de Patricio, aun cuando propone ideas que son posibles de insertar dentro de marcos de flexibilidad, es posible observar el dominio de algunos marcos de estabilidad aprendidos y que se determinan bajo la exigencia del 'deber ser'.

*"Es necesario aprender a construir conocimientos en base a las experiencias propias. La educación debe estar centrada netamente en el estudiante y el profesor tiene que pasar a ser simplemente un guía que entregue directrices para ayudar a moldear y dirigir el camino de los estudiantes a través de la potenciación de habilidades y no a través de coartar la libertad de éstos mediante el control corporal y la limitación a un sólo modo de ser, hacer y entender las cosas. Debe ayudar a desarrollar la expresión y la libertad corporal dirigiendo las fuerzas a explotar las habilidades que tiene cada estudiante, enseñándole a respetar su espacio y el del otro (...) Es por esto que creo que el tema del cuerpo no se debiese restringir sólo a lo físico sino que se debiese estar presente en todas las asignaturas de una manera transversal".*

(Patricio, 4ta ronda de entrevistas )

Este fragmento emergió de una conversación totalmente diferente. Estábamos en la cuarta ronda de entrevistas y tratábamos los temas a partir de algunos referentes, compartíamos experiencias e investigaciones realizadas previamente en torno a estos temas. De aquí que haya surgido el nombre de Jordi Planella y su propuesta de entender al estudiante como centro del proceso educativo y como constructor de su propio proyecto corporal y constructor de conocimientos. En esta propuesta educativa el cuerpo pasa a ser un elemento esencial dentro del proceso de enseñanza y, por tanto, la educación puede ser pensada desde la corporeidad. Pensar la educación desde la corporalidad implica hacer algo nuevo 'con' el cuerpo y 'desde' el cuerpo (Planella, 2006), implica hacer visible un cuerpo como instancia discursiva en las narrativas corporales con nuevas prácticas corporales e intentar problematizar lo que ha sido hasta ahora el cuerpo en la educación (Gallo, 2009).

En el fragmento de Patricio las fuerzas que emergen están relacionadas con el rol de la experiencia en la educación; con entender el alumnado como constructor de conocimientos y romper con tradiciones y herencias aprendidas a través de la adaptación de prácticas y herramientas pedagógicas a las necesidades del alumnado. Dentro de las herramientas que pueden ayudar a visibilizar las necesidades de los estudiantes, Judit Vidiella (2010) propone

las *‘prácticas de corporización’* como estrategias de visibilidad de las relaciones de poder que pueden estar viviendo los estudiantes dentro del proceso educativo. Algunas de estas relaciones de poder pueden resultar muy evidentes, pero otras permanecen ocultas bajo el manto de la naturalización y encubren una violencia simbólica contra los estudiantes, como es en el caso de los espacios recortados y el uso de un mobiliario que limite el movimiento y la libertad de los sujetos.

*“Creo que es importante incorporar un estudio más analítico del cuerpo porque las posibilidades que nos entrega son mucho más que las que conocemos, las netamente físicas (...) Es muy importante no quedarnos sólo con los conocimientos que nos entrega la escuela o con los preceptos sociales que nos enseñan porque eso nos limita. Nos limita mucho porque lo corporal queda reducido sólo a lo físico y al control a través de éste. Por ejemplo, las sillas que ocupamos en la sala de clases...a mí me frustra mucho no tener la posibilidad de moverme, me desconcentra. Mi cabeza no está ahí realmente”.* (Carla, 4ta ronda de entrevistas)

En casos como los de Carla donde la/el estudiante se siente frustrada(o) por las acciones de control corporal ejercidas sobre ellos, Judit Vidiella propone el uso de las prácticas de corporización como actos simbólicos de resistencia frente a dichas acciones. Para esto plantea talleres relativos al uso del cuerpo, el tacto y las acciones de performance incluyendo la creación de obras artísticas y narraciones visuales como vías para repensar el papel del cuerpo, el deseo, la experiencia y la negociación identitaria (2008, 2010). Estos talleres o prácticas buscan romper con las tendencias de los profesores de dominar por completo los procesos de construcción de las corporeidades de los estudiantes, a fin de que éstos puedan construir sus propios proyectos corporales, le den sentido a la construcción del yo y logren encontrar un significado a los aprendizajes que construyen dentro del proceso educativo.

En relación con estas mismas cuestiones, a partir de los siguientes fragmentos podremos observar cómo Montserrat también intuye que a través de prácticas artísticas de este tipo, se puede llegar a incorporar el uso del cuerpo en la educación formal y entender el proceso educativo de un modo más experiencial y autónomo.

*“Se podría llevar a cabo mediante el juego y el uso de ejercicios corporales donde se trabaje la integración de todos como sujetos. Ejercicios totalmente corporales que después pasen a ser trabajados de manera teórica, discutiendo en torno a las experiencias y sensaciones que cada uno haya ido teniendo. La idea no es hacer juegos por hacer sino que tenga un objetivo de concientizar en torno al cuerpo. Hay que concebirlo como un proceso y llevarse a cabo en los estudiantes desde pequeños. (...) A mí me gustaría ocupar el malabarismo como parte de mi metodología de enseñanza ya que es un ejercicio de autoconocimiento de tu propio*

*cuerpo, es un trabajo que requiere de tiempo y de constancia. Yo creo que los niños necesitan de ejercicios de concentración y de autoconocimiento antes de entrar a clases, necesitan que modifiquemos los espacios y que sean conscientes de su cuerpo y de sus movimientos. Por eso creo que el malabarismo y el circo son necesarios, pero además, concebir la educación artística como una práctica interdisciplinaria".* (Montserrat, 4ta ronda de entrevistas)

Si bien los y las colaboradoras tienen bastante claro las necesidades actuales del alumnado y de cómo ha de ser la enseñanza y los espacios educativos del siglo XXI, estas prácticas parecen estar aún muy alejadas de los acontecimientos actuales en la educación chilena. Aquí parece necesario comenzar a entender al estudiantado y al profesorado como seres encarnados y dejar de lado la idea de separar al cuerpo en partes desiguales y desconectadas entre sí. Es por esto que en el relato de Montserrat, las fuerzas que emergen hacen referencia a diversos accionares pedagógicos corporales a través de los cuales es posible comenzar a construir escenarios pedagógicos diferentes. En este intento, la construcción de conocimientos se entiende como un proceso en relación donde el rol de la experiencia y la necesidad de adaptar las prácticas y herramientas pedagógicas a las demandas del alumnado, son mecanismos fundamentales dentro del proceso educativo.

Si bien el rasgo de la fisicalidad del cuerpo está igualmente presente en todos los fragmentos presentados a través del movimiento, las acciones performáticas, las prácticas teatrales, las prácticas correctivas, y otras, aquí se evidencia una clara intención por entender el cuerpo más allá de lo meramente físico. Se evidencia una dimensión simbólica y cultural del cuerpo que da paso a numerosos proyectos corporales marcados por construcciones sociales específicas.

Con todo, aunque en este apartado me haya centrado únicamente en el aspecto simbólico del cuerpo, igualmente, se van advirtiendo otros aspectos por fuera de lo físico, simbólico o cultural. Se percibe cómo los espacios que ocupa el cuerpo dentro de la formación de estos futuros(as) profesores(as) se van ampliando más allá de lo que había considerado inicialmente dentro de esta investigación, para habitar los espacios educativos desde otros lugares. Estos espacios que he denominado como *'espectro educativo'* están determinados por todo aquello que compone la formación docente inicial. Hasta ahora, no sólo marcada por fuerzas únicamente humanas, sino también por fuerzas no humanas y materiales con las que no esperaba encontrarme.

En el siguiente y último apartado desarrollaré algunas de estas nociones imprevistas en torno al cuerpo que emergieron a modo de irrupción dentro de la tesis, centrándome especialmente en aquellas que hacen referencia a la relación cuerpo/espacios físicos/materialidad.

### iii.v. Nociones imprevistas del cuerpo

Este apartado surge a raíz del cuarto mapa de relaciones que se corresponde con las nociones inesperadas del cuerpo y los múltiples lugares que éste ocupa a través de las *inter-intra* relaciones de los cinco temas de investigación: contexto, cuerpo, educación artística, ser docente y performatividad. Aquí el cuerpo ya no se relaciona únicamente con un atributo simbólico, cultural o físico sino también con lo material y lo espacial.

Cuando digo que estas nociones del cuerpo son inesperadas me refiero a que, aun cuando guardan estrecha relación con el tema cuerpo/corporeidad, no estaban previstas con anterioridad dentro de la investigación ni tampoco esperaba que emergieran a partir de los temas tratados en las entrevistas. A partir de aquí comienzan a llevarme hacia otros terrenos donde es posible otras significaciones del cuerpo para pensarlo más allá de lo que buscaba inicialmente y lo que esperaba encontrar en los relatos. Estas nociones inesperadas irrumpen debido a las relaciones que van estableciendo los colaboradores(as) entre el cuerpo y su formación docente inicial, y serán enumeradas a continuación.

- 1) ***Cuerpo, desnudo y desinhibición***
- 2) ***Cuerpo y abuso sexual***
- 3) ***Relación cuerpo/espacios físicos/materialidad***
- 4) ***Cuerpo y salud***
- 5) ***Cuerpo y ritual***
- 6) ***Cuerpo latino-americano y colonialismo***

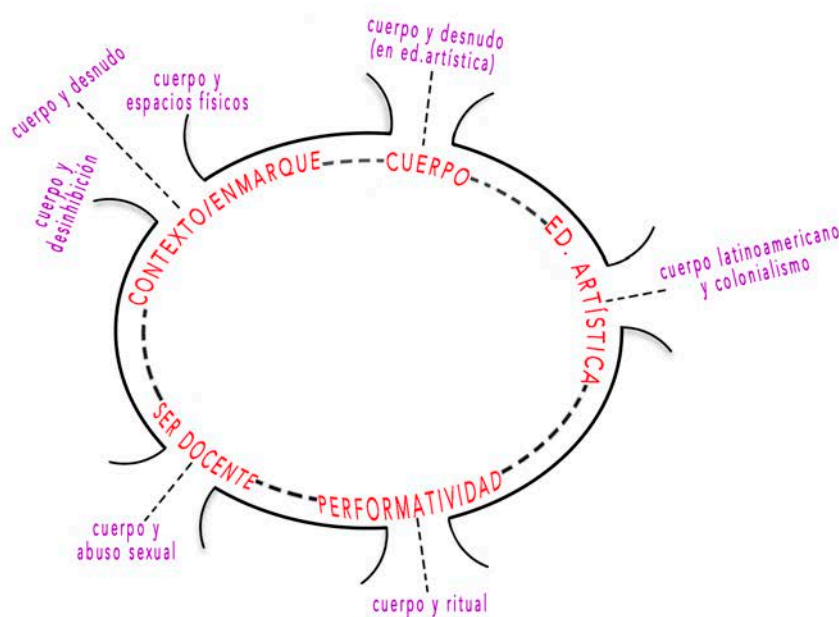


Figura 33. Carrasco, S. (2016). Mapa de relaciones nº4. Nociones imprevistas del cuerpo

De todas estas nociones que me ayudaron a pensar el cuerpo más allá de lo esperado inicialmente en la investigación, para mí el más relevante fue aquel que emergió de la relación que crearon los colaboradores entre *'cuerpo, espacios y materialidad'* (espacios físicos, mobiliario y arquitecturas institucionales) y de cómo esto interviene sobre el modo de constituirse como futuros profesores. No obstante, también me detendré en otras dos nociones que llamaron mucho mi atención por los alcances que proyectaron sobre su ser docente; estas fueron la relación entre *'cuerpo, desnudo y desinhibición'*, y *'cuerpo y abuso sexual'*. Si bien éstas atañen nuevamente al sentido simbólico, cultural y físico del cuerpo, creo que son interesantes de rescatar pues visibilizan implicaciones sociales que requieren ser tomadas en cuenta dentro de la formación inicial docente y de los marcos en los cuales está erigiendo.

Como dije al inicio de este capítulo, no todas las nociones inesperadas que emergieron fueron desarrolladas, pues me centré principalmente en aquellas que me ayudaran a desplazarme y a pensar el cuerpo más allá de la idea inicial de construcción social y cuyo espacio común dentro de la educación se configura únicamente desde un orden físico.

#### *a. Relación cuerpo/desnudo/desinhibición*

Esta relación nació de relatos que hablan de implicaciones sociales opuestas frente al desnudo. Por un lado se presenta como un aspecto que provoca aversión y por otro lado actúa como un mecanismo liberador frente a las convenciones sociales. Esto tiene relación con el sentido simbólico y cultural que se le atribuye al cuerpo como construcción social.

Diversos autores (De Maison, 1923, 1924, 1929, 1934, 1953; Itard, 1801, 1932; Malson, 1964, 1972, 1988) han desarrollado estudios filosóficos y antropológicos sobre el ser humano y la relación existente entre naturaleza y cultura, con el fin de defender la teoría de que el ser humano debe ser alejado de su condición animal y abandonar su estado salvaje inicial mediante la socialización, la educación y la pedagogía. Por tanto, estas teorías no sólo ponen el énfasis en que el cuerpo es una construcción social sino también que ponen de manifiesto el entendimiento dualista del cuerpo situado entre lo natural y lo cultural, manteniendo “el eterno debate entre la herencia y el ambiente, la naturaleza y la cultura; o si se prefiere, la controversia entre la inscripción en el genoma o la inscripción en la propia piel” (Planella, 2006, p. 118). Junto a estas consideraciones, estos planteamientos refuerzan el carácter negativo del cuerpo-materia y animal como si fuese algo impuro que hay que evitar y dominar bajo los estigmas sociales aceptados. De esta manera, Georges Bataille, propone que los cuerpos son dogmatizados, politizados y docilizados (Navarro, 2002).

Georges Bataille (1973, 1974, 2003, 2007) dedica su obra a estudiar y relatar las experiencias del ‘cuerpo impuro’, el cuerpo negativo y el cuerpo ‘otro’ que provoca rechazo. Si bien su obra surge en torno al cuerpo enfermo que escapa del canon de belleza tradicional y que provoca reacciones de rechazo, este sentido de aversión frente al cuerpo del que habla Bataille lo relaciono con algunas de las historias que surgieron a partir de las conversaciones con los colaboradores. En estas conversaciones el sentimiento de rechazo nace a raíz del cuerpo desnudo del otro que, a su vez, guarda estrecha relación con el binarismo público/privado y el contexto conservador que marca la sociedad chilena. Por su parte, la obra de Foucault, aunque muy diferente a la obra de Bataille, propone el uso de los conceptos de biopolítica y biopoderes para hablar sobre el control, la opresión y la vigilancia excesiva que existe sobre los cuerpos mediante el uso de numerosos métodos de intervención, entre los cuales presenta el nudismo y la exaltación de la belleza física como medio para dominar el cuerpo e investir el poder (Foucault, 1980).

A partir de aquí se puede comenzar a analizar algunos de los conceptos que emergen de los fragmentos. Los siguientes relatos pertenecen a tres colaboradoras(es) y surgieron en ocasiones muy diferentes. Es interesante ver qué conceptos surgen en torno al cuerpo y mediante qué tipo de discursos se configuran las percepciones de cada uno de ellos en torno al desnudo, ya sea a un sentido social general o dentro del marco pedagógico que marca su formación como futuros(as) profesores(as) de arte.

*“Hay parámetros sociales que te los refuerzan y, junto con ese reforzamiento, incluyen la vergüenza y el morbo. Todo eso va aplacando un poco tu sexualidad. Te inculcan un temor gigante al desnudo”.* (Rafael, 3ra ronda de entrevistas)

*“Lo que me llamó la atención la primera vez que me encontré con los modelos desnudos en mi clase fue la libertad con la que se movían ellos, las posiciones que adoptaban para que fueran dibujados o pintados. Sin embargo lejos de parecerme algo normal, natural o transgresor me pareció muy desagradable e incómodo. Me pareció choqueteante. Nunca fuimos preparados para enfrentarnos a esos cuerpos desnudos (...) En una sociedad tan conservadora y pudorosa como la nuestra es obvio que no estamos preparados para espacios como estos de buenas a primeras”.* (Marieta-1a ronda de entrevistas)

*“Cuando comenzamos a trabajar con modelos presenciales y con las performances, para muchos, era la primera vez que veíamos un desnudo público. Y, al ser la primera vez que muchos nos encontrábamos directamente con el desnudo, hubo una compañera que quedó choqueada y la única reacción de la profesora fue exigirle que siguiera trabajando (...) Nunca nos hicieron una introducción ni nos prepararon para eso”.* (Camila-1a ronda de entrevistas)

*“Ahora mismo estamos viendo los planes de estudio de los diferentes grados escolares y dentro de lo que es el estudio de lo masculino y lo femenino lo primero que uno como profe de arte piensa es en hacer alguna actividad con cuerpos pintados, pero los cuerpos pintados son cuerpos desnudos. Utilizar cuerpos desnudos en un colegio con niños, puede significar una violación y vulnerabilidad de los derechos humanos tanto para el resto de la comunidad académica como para las familias y el mundo ”.* (Rafael, 1ra. ronda de entrevistas)

En estos cuatro fragmentos se pueden advertir numerosas fuerzas que se *inter-intra* relacionan. Desde un discurso foucaultiano podemos advertir de qué manera aparecen las diversas formas de gestionar y controlar los cuerpos tanto individualmente como colectivamente con el fin de posicionar al cuerpo como espacio de investimento del poder y lugar de opresión. Si revisamos las nociones que emergen en torno al cuerpo al hablar del desnudo aparecen conceptos como vergüenza, morbo, temor, libertad, (a)normalidad, desagrado, incomodidad, shock, poca preparación, ámbito público y privado, violación, vulnerabilidad y derechos. Junto con esto, los aspectos sociales que regulan y ejercen la acción sobre los cuerpos están marcados por el refuerzo generalizado de los parámetros que marcan lo correcto e incorrecto; el miedo y la imagen de un cuerpo negativo y/o impuro; el conservadurismo; los espacios que alejan de la zona de confort; el desnudo público; la comunidad académica, las familias, el colegio y los ‘otros’.

Los códigos específicos que surgen a partir de aquí se relacionan con la regulación como técnica de poder pedagógico; los binarismos en torno al cuerpo como natural/cultural, normal/anormal; zonas de confort; contexto conservador; la inadvertencia del cuerpo al no tratar el tema dentro de la formación del profesorado; relaciones de poder y control a través del autoritarismo; conflicto; performance y cuerpo; el cuerpo como herramienta transgresora; la construcción social del género y los cánones corporales. Todo esto indica el efecto que tiene tanto la educación formal como informal sobre la construcción de la corporeidad de las y los colaboradores. Conjuntamente, desde la mirada de Bataille, sin duda, se refuerza y se perpetúa el aspecto negativo e impuro del cuerpo físico y biológico (*körper*), en especial, en el fragmento de Marieta cuando enfatiza su postura con la frase *“lejos de parecerme algo normal, natural o transgresor me pareció muy desagradable e incómodo. Me pareció choqueteante”*. Esa sensación de malestar e incomfortabilidad viene apoyada por un conjunto de reglas y normas tradicionales que se apoyan en instituciones religiosas, judiciales, pedagógicas y médicas con el fin de educar y someter los cuerpos (Foucault, 1980).

En relación con la sensación de disgusto frente al desnudo que se exterioriza en estos relatos y siguiendo el sentido de aversión frente al cuerpo del que hablaba Bataille, William Miller por

su parte, en el libro *The anatomy of disgust* (1998), relató cómo el disgusto trae orden, controla y da significado a la vida de los seres humanos. Para Miller el disgusto y el desprecio desempeñan un papel político importante en la creación y el mantenimiento de la jerarquía social pues están profundamente arraigados en nuestra vida y nos ayudan a establecer los límites con la otredad. Este disgusto inherente a la condición humana lo relaciona desde los primeros años directamente con los procesos básicos de la vida como comer, excretar, fornicar, decaer y morir, pues para él estos procesos se apropian de nuestra corporalidad a través de nuestra vista, olfato, gusto, sensaciones y sonidos (Miller, 1998).

No obstante, lo que también pueden evidenciar los relatos anteriores, lejos de revelar sólo una simple repetición y fijación de reglas sociales, discursos normativos y expresiones de rechazo frente a lo que nos provoca asco (lo abyecto), es que muestran fisuras profundas y con un alcance inesperado a nivel social y formativo. En el siguiente caso de Marieta podremos ver este tipo de alcances sociales. Este fragmento, recuperado de la tercera ronda de entrevistas, se escapa del tema del desnudo y se centra más en un tema homofóbico, pero me parece relevante de destacar para evidenciar aquellas significaciones que pueden llegar a tener las normas sociales heterosexuales instauradas sobre las personas y sus modos de relacionarse con “lo otro”.

En esta ocasión estábamos dialogando sobre las prácticas que ella identificaba como herencias normativas y tradicionalistas dentro del ámbito formal. Sin embargo, en vez de centrarse en la formación escolar y/o universitaria recibida, estableció un nexo directo con su experiencia personal en relación a sus primeras vivencias y contactos con la homosexualidad.

*“La homosexualidad uyyyyy (énfasis) ¡me choca mucho! Sobre todo me chocaba al inicio cuando recién llegué a la universidad. Cuando estaba en primero yo tenía un compañero que era gay y me llegaba contando sus relaciones sexuales en la mañana, a las 8:00 de la mañana del día lunes, y la verdad es que yo quedaba choqueada, no era normal. Me daba como “ougsh” (expresión de asco) malditos gays ¿por qué existen?!”* (Marieta-3a ronda de entrevistas)

En este caso, los alcances están marcados por el rechazo excesivo hacia lo que ella considera como ‘diferente’ y un sentido de intolerancia profunda frente a la homosexualidad. Las fuerzas que emergen se relacionan directamente con sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo mediante la norma heterosexual; las relaciones de poder y control a través del maltrato; el binarismo normal/anormal y la construcción social del género. Sin embargo también aparece otro elemento que puede ser de ayuda para analizar este fragmento, el disgusto frente al relato de una experiencia sexual.



William Miller (1995 y 1998) analiza el desprecio como una condición que nos posiciona en una categoría superior respecto a los otros a través de un juego de rangos que viene unida al disgusto o al asco que nos provoca algo, como por ejemplo el sexo, la sexualidad o el amor. El autor establece una relación entre el asco y el amor sexual y no sexual a través de un análisis de la suspensión de reglas sociales que determinan el asco y marcan los límites del yo. Para Miller los convencionalismos sociales han otorgado a la sexualidad una seriedad excesiva debido a su supuesto papel en la configuración de la identidad de las personas, instaurando numerosos juicios morales y modismos para expresar el malestar y el asco que provoca algo o alguna situación, como en el caso de Marieta cuando expresa: “¡me chocan!”, “*oughsh*(expresión de asco) malditos gays ¿¿por qué existen?!” En estas frases es visible el rechazo que las envuelve, pero ¿a qué se debe esta presencia del asco y el rechazo dentro del discurso de esta colaboradora?

A continuación pondré un tramo de una de las conversaciones que tuvimos en la misma ronda de entrevistas donde aparece la influencia de la formación familiar -específicamente del padre-, sobre la constitución y discursos en torno al cuerpo de esta colaboradora.

**Marieta:** *Mi padre era súper discriminador con los gays por la educación alemana que tuvo y tenía casi 80 años. Él era quien decidía en la casa, era súper conservador, odiaba a los gays, odiaba a la gente gorda, a la gente deforme. Entonces a mí me complica mucho eso y yo siento un fuerte rechazo hacia las personas que son diferentes a mí. También me choca que una mujer tenga pelos en las axilas o que se vista raro. Me cuesta mucho llegar a relacionarme de buena manera con ellos/ellas porque siempre tengo un juicio previo. ¿Me entiendes?*

**Sara:** *¿pero tu rechazo inicial cómo crees que se genera?*

**Marieta:** *¡Por ser diferentes! A veces sólo por vestirse de otra forma. Mi manera de tratar de superar eso es tratar de acercarme, hablar con esa persona, conocerla y no quedarme tan sólo con esa impresión, pero me cuesta mucho.*

*Con el tiempo me he ido liberando más con el tema del cuerpo, se ha ido haciendo parte de mí, pero igualmente me sigue chocando el hecho de que algunos de mis compañeros sean tan diferentes y no haya reglas o normativas dentro del departamento. Suelo hacer un juicio previo de esas personas antes de conocerlos, ya sea por su vestimenta, por su forma de comportarse, de hablar, sobre todo si es ¡raro! Es decir, si la persona es normal en todos los sentidos te juro que me acerco con la mejor de las intenciones, pero si es medio raro o rara, o no sé poco femenina, inmediatamente siento un rechazo muy fuerte y se me nota mucho. Se nota en mi forma de actuar y en mi forma de expresarme; soy mucho más dura, mucho más pesada. (Marieta, 3ra. ronda de entrevistas)*

En esta conversación hay muchas cuestiones que emergen y se relacionan entre sí. También hay otras que surgen dentro de esas nociones como consecuencia de ello, de ahí que los considere temas que se *inter-intra* relacionan entre y dentro de ellos.

La norma heterosexual vuelve a aparecer como un fuerte sistema discriminatorio y diferenciador, y dentro de ello se generan las relaciones de poder y de género que van marcando y reafirmando a su vez el sistema segregacionista que ha caracterizado a la sociedad chilena. La herencia patriarcal y androcéntrica que está siendo perpetuada por su contexto familiar reafirma también otros discursos sociales que Marieta va repitiendo y perpetuando como futura profesora, entre ellos: la construcción social del género femenino marcada por cánones corporales específicos cuando relata algunos rasgos que le parecen repugnantes en una mujer, como no estar depiladas o vestirse diferente. Esto, a su vez, no sólo reafirma el continuo entendimiento binario del cuerpo entre hombre/mujer y normal/anormal, sino también hace que emerjan otras cuestiones secundarias como el rasgo de la higiene corporal como sinónimo de rectitud moral. Todo esto lleva a que Marieta se relacione con personas que ella considera ‘diferentes’ a través de ejercicios de poder y de control marcados por el rechazo hacia ellos y ellas, quedando claro cuáles pueden llegar a ser los alcances de una educación informal hétero-normativa sobre la imagen corporal de los sujetos.

A partir de las numerosas nociones (adjetivos) sobre el cuerpo que aquí aparecen podemos observar gordo, deforme, diferente y raro, acompañado de verbos como complicar, rechazar, enjuiciar y odiar. Esto lo relaciono con lo que Jordi Planella llama *cuerpofobia* (2006). Una fobia que se da en relación a la mirada que podemos tener sobre otros cuerpos diferentes y no normativos, y contra los cuales emitimos fuertes juicios de valor y en especial prejuicios.

De esta forma los sentimientos homo-fóbicos se fundamentan en sensaciones de asco, rechazo y negación que parten de las sensaciones producidas desde el imaginario social, en el cual tocar, besar, oler un cuerpo del mismo sexo (masculino sobre todo) produce fobia. Estas reacciones de asco, parafraseando a Miller, son fenómenos culturales y lingüísticamente ricos, tratándose de sentimientos ligados a ideas que tienen lugar en determinados contextos sociales y culturales (p. 129).

Esta misma reacción de asco sobre el cuerpo homosexual el autor la lleva a otros ámbitos de cuerpos no normativos, como el cuerpo discapacitado, deforme y envejecido, planteando que “la no aceptación de los cuerpos de los otros viene dada por motivos variados, entre los cuáles podemos encontrar el recuerdo de nuestra propia fragilidad” (p. 129).

A partir de estas concepciones corporales que han sido construidas socialmente surge la idea de *simbolismos corporales*. En esta línea, Octavi Fullat (2002) ha ofrecido un amplio conjunto de metáforas y simbologías corporales dentro de un análisis que toma en cuenta al cuerpo desde una perspectiva histórica, social y psíquica. Entre esos cuerpos metáfora Fullat propone diversas categorías como cuerpo-objeto; cuerpo-propio; cuerpo-punto-cero; cuerpo cenestésico; cuerpo educando, etcétera. Asimismo, Jordi Planella (2006) siguiendo una línea similar, plantea un conjunto de metáforas que escoge para su estudio como el cuerpo mercancía; cuerpo pornografía; cuerpo dominación; cuerpo lenguaje; cuerpos institucionales; cuerpo pragmáticos; cuerpos como modelos discursivos, entre otros. Estas metáforas las utilizan para desarrollar algunas de las ideas que se encuentran detrás de cada concepción corporal dado que su objeto de estudio es la construcción social del cuerpo.

Por su parte, las colaboradoras Carla, Camila y Claudia nos muestran a continuación cómo ellas entienden la relación entre cuerpo y desnudo de una manera muy alejada a este rechazo del que hemos estado hablando hasta ahora, concibiendo el desnudo como un elemento liberador frente a las convenciones sociales establecidas. En este caso, dichas historias escapan de la norma, pues se construyen bajo marcos de flexibilidad. No obstante, aún se pueden observar algunos rasgos normalizadores en sus relatos. El dominio más fuerte que aparece sobre la construcción de sus corporeidades y el modo de entender el desnudo, se relaciona con las prácticas y experiencias vividas durante la formación inicial docente de estas tres colaboradoras.

*“Cuando uno llega a la universidad, donde puedes desenvolverte con mayor libertad, la gente se desinhibe un montón y se vuelve loca. Como lo que pasó con el fotógrafo Spencer Tunick en Santiago, toda la gente se destapó y corrió desnuda por las calles. Uno ve eso mismo acá con los chicos que vienen de los liceos súper estructurados. Llegan acá y se desinhiben un montón, se vuelven locos en todos los sentidos”.* (Carla, 3ra. ronda de entrevistas)

*“La formación que he recibido acá y la relación con el cuerpo desnudo en algunas de las asignaturas ha cambiado la forma en que concibo mi libertad, ya no me importa tanto lo que dicen los demás de mí. Antes me importaba mucho el cómo me veía para los demás. Sin embargo ahora, gracias al entorno universitario, he aprendido a aceptar mi cuerpo y sobre todo a aceptar el desnudo (...) Como futura profesora me ha ayudado a aceptar la diversidad de los alumnos porque aquí uno ve tanta pluralidad que se aprende a admitir todo”.* (Camila- segunda ronda de entrevistas)

*“La primera vez que vi un desnudo acá en la universidad yo estaba un poco nerviosa porque me parecía rara la situación, aunque era una mujer. Ella se sacó la ropa en público y me sorprendí, pero después de un rato eso pasó. No sé, tal vez fue la atmósfera que se formó en el*

*aula lo que me ayudó a dejar de verlo como un cuerpo desnudo y pasar a entenderlo como un objeto artístico. Ahora trabajamos con hombres y me da lo mismo (...) Creo que ha cambiado mi manera de concebir el desnudo, ya no me provoca. Ahora lo veo de una forma más natural, mucho más natural".* (Claudia-segunda ronda de entrevistas)

En el caso de Carla las fuerzas presentes en su fragmento tienen relación con el contraste de marcos sociales que ella advierte entre el rasgo conservador de la sociedad chilena e instituciones escolares y el contexto más liberal que se genera dentro de las universidades, en especial en la universidad en la que ella estudia. A partir de aquí aparece por primera vez la relación entre cuerpo y desinhibición que mantiene una conexión directa con el desnudo. El rasgo predominante del cuerpo es su concepción como herramienta de manejo y control dónde la regulación social actúa como técnica de poder pedagógico. La noción de desinhibición, en este caso, tiene relación con la necesidad de romper con tradiciones, herencias aprendidas y normas establecidas socialmente que constriñen a los sujetos. Aquí también se puede ver una vez más cómo la educación formal interviene en la construcción del cuerpo de las personas y sobre la imagen que se tiene sobre éste.

En el caso de Camila estábamos dialogando sobre la posible influencia de la formación docente recibida (discursos y prácticas pedagógicas) sobre la construcción de su corporeidad en esos últimos años. A partir de ahí, las significaciones que surgieron en torno al cuerpo y al desnudo también se fueron construyendo a partir del marco liberal de la carrera y la diversidad que caracteriza a dicha institución educativa. Esto la llevó a posicionarse y pensarse desde otros lugares, acompañado de una sensación de libertad y despojo de las atribuciones sociales regladas. Junto a esto, Camila aseguró que la formación y la pluralidad que existe en ese contexto la ayudaron a aceptar la diversidad del estudiantado como futura profesora.

El fragmento de Claudia es más complejo, pues se ubica como un discurso que transita entre marcos de estabilidad y flexibilidad. Se puede pensar como una historia que escapa de la norma, ya que se construye bajo un discurso de flexibilidad pero, aun así, se pueden observar algunos rasgos normalizadores presentes en sus ideas, como por ejemplo entender el cuerpo únicamente como soporte artístico y mediante una concepción dualista entre lo natural y cultural. No hay que olvidar que su modo de relacionarse con el cuerpo, en una primera instancia, se concibió a través del extrañamiento frente al desnudo.

Todas estas ideas normalizadoras vienen dadas por los profundos alcances que tienen los discursos y las nociones sociales hegemónicas sobre nuestros procesos educativos y

accionares pedagógicos, y que se despliegan mediante diversas prácticas naturalizadas e impuestas a través del miedo y la culpa. Este control corporal puede llevar a docentes y estudiantes a reproducir usos inequívocos del cuerpo a través de sistemas discriminadores y diferenciadores movidos por el género, la raza, la sexualidad, los cánones corporales, la religión, el nivel cultural y las condiciones socio-económicas.

Dentro de los alcances que han sido señalados a lo largo de la tesis, podemos ver en los próximos fragmentos cómo el control corporal -que se aplica bajo técnicas pedagógicas como la vigilancia, normalización, clasificación y totalización-, llevan a los docentes a evitar relaciones cercanas con los cuerpos de los estudiantes debido a los nexos que se han instaurado entre la cercanía corporal (disponibilidad corporal) y el abuso sexual.

#### *b. Relación cuerpo/abuso sexual*

Este incremento de la libertad del que hablan algunas y algunos colaboradores, a su vez, incrementa la sexualidad del cuerpo abriendo paso a su dimensión erótica y convirtiendo el deseo en discurso. Sin embargo, si bien “el cuerpo pasa a ser un instrumento de placer” (Planella, 2006, p. 201), el dispositivo de la sexualidad fija al sexo con el objetivo de optimizarlo y reglamentarlo para hacerlo útil. Dentro de esa reglamentación, el control corporal ha llevado a estos futuros profesores a evitar relaciones cercanas con los cuerpos de los estudiantes debido, en parte, a la relación que se establece entre el poder de la sexualidad, la infancia y el adulto perverso.

Los siguientes fragmentos posiblemente actuarán como un medio para poder entender las fuerzas que hay detrás del uso de la sexualidad como un dispositivo de control dentro de la educación. Estos relatos pertenecen a cinco colaboradores(as) distintos, por tanto han sido capturados de rondas de entrevistas y temas de conversaciones diversos.

*“Con el tema de los niños abusados es muy complicado tratar el tema del cuerpo en escuelas y universidades. Hay que tocar ese tema con mucho cuidado. Incluso aquí los profesores nos dicen que, idealmente, no hay que tener ningún contacto físico con los niños para no tener problemas sobre todo en las escuelas.*

*Yo estudié párvulo primero y en esa carrera sólo éramos mujeres porque no llegan hombres por la misma razón. Se ve como una educación asistencial donde hay que cuidar al niño y el morbo y el peligro se ve más en el hombre que en la mujer. Incluso nosotras teníamos un compañero que iba en quinto año, es decir, que ya estaba saliendo de la carrera y él sólo podía optar a ser director o tener un cargo administrativo dentro de una escuela, pero no*

*entrar a aula. Las madres no quieren que su hijo esté a cargo de un hombre, les da desconfianza". (Camila, 1ra. ronda de entrevistas)*

*"Jamás hemos tenido una clase en la que nos hablen sobre la forma kinestésica de acercarnos a un niño. Existe un gran temor por parte de los padres de que sus hijos sean atacados sexualmente y aun así no nos enseñan a cómo relacionarnos kinestésicamente con un niño (...) Un hombre no puede tocar a un niño". (Rafael, 1ra. ronda de entrevistas)*

*"En dibujo, concretamente, hemos tratado el tema de la figura humana y en la asignatura de arte y pensamiento tratamos el tema de la performance y el cuerpo como soporte artístico a través del arte contemporáneo. Básicamente ha sido sólo eso, aquí sólo se nos habla de las múltiples posibilidades del cuerpo como soporte artístico. En los ramos pedagógicos no se toca el tema del cuerpo explícitamente pero sí nos hablan mucho de lo penalizado que está ahora mantener contacto físico e inapropiado con los niños.*

*La connotación que existe hoy en día en torno al uso del cuerpo en la educación es muy negativa, pasa mucho por el tema de las perversiones y también por la manipulación de los medios porque yo creo que esto es algo que ha existido siempre sólo que ahora se está destapando (...) Están polemizando mucho el tema y generalizando las últimas generaciones de profesores que han salido como pervertidas montando todo un prejuicio en torno a los profesores jóvenes". (Patricio, 1ra. ronda de entrevistas)*

*"Concebir el cuerpo como herramienta generadora de conocimientos creo que es muy difícil de lograrlo en un colegio por nuestra sociedad actual. Sin embargo creo que sería muy interesante aprender a ver el cuerpo de otra forma menos negativa pues cualquier tipo de acercamiento al cuerpo es considerado como abuso sexual. Esto para un profesor o profesora es muy complejo". (Montserrat 1ra. ronda de entrevistas)*

*"El tema del abuso del menor en relación al cuerpo ha sido una tónica desde primer año. Es el único tema que se trata en relación al cuerpo. Algunos profesores que han hecho clases en barrios peligrosos y marginales nos han dicho que hay que tener cuidado con el uso del cuerpo y el exceso de movimiento dentro del aula porque algunos estudiantes lo ven como señal de amenaza. Si hay algo que escuchamos del uso del cuerpo en el aula es a través de este tema y de la mala interpretación que se hace de éste". (Patricio, 2da. ronda de entrevistas)*

*"Me serviría mucho tener incorporado el tema del cuerpo en mi accionar docente de manera más consciente pues está muy latente el tema de los abusos a menores y de sobrepasarse con los estudiantes. Por ejemplo, mi papá es profesor, y él me dice que tiene que tener mucho cuidado con los acercamientos y el uso del cuerpo con los niños pequeños. A veces lo abrazan y él tiene que evitar eso porque se puede ver mal". (Claudia, 4ta. ronda de entrevistas)*

En todos estos fragmentos aparece el temor que guarda el profesorado respecto al acercamiento corporal hacia los estudiantes, debido a la preocupación de poder ser acusados por abuso sexual o acercamiento impropio a los alumnos. Si revisamos cada uno de estos fragmentos de manera independiente, podremos advertir cuáles son aquellas fuerzas que están actuando dentro de este tema controversial.

El fragmento de Camila surgió a través de una conversación sostenida durante la primera ronda de entrevistas, en la cual comentábamos en torno a si el uso del cuerpo y del tacto se consideraba (o no) como algo “positivo” dentro de la educación formal y en el aula. En su relato aparecen diversas fuerzas que se *inter-intra* relacionan en torno al cuerpo y al abuso sexual. Primeramente, el cuerpo es entendido desde su dimensión física/material, pero los sentidos que se advierten más claramente son el cultural y simbólico debido a las cargas sociales que marcan dichas nociones corporales. Debido a estos mismos atributos sociales el cuerpo pasa a ser invisibilizado dentro de la educación formal y las prácticas pedagógicas a raíz del temor y los peligros que conlleva hablar de cuerpo y utilizarlo dentro del proceso educativo formal, pues se considera una herramienta que transgrede los límites sociales. En la segunda parte del fragmento es posible advertir cómo el cuerpo se está constituyendo a partir de la diferenciación del género como sistema discriminatorio, donde la normalización ha instaurado que el ámbito de la educación parvularia pertenezca exclusivamente a las mujeres. El cuerpo actúa como herramienta de manejo y control, y las prácticas de poder sobre los cuerpos priman en esta relación mediante el uso del miedo y la culpa.

En el fragmento de Rafael, también recuperado de la primera ronda de entrevistas, podemos observar nuevamente cómo el cuerpo pasa ser una herramienta de manejo y control social marcada por las prohibiciones y reglas sociales, hasta el punto que para este colaborador la ausencia de una preparación en torno al cuerpo, tanto teórica como práctica, dentro de su formación le genera una gran dificultad, pues lo considera un tema fundamental debido al latente temor que tienen los padres a que sus hijos sean atacados sexualmente. En este fragmento el cuerpo es concebido desde la kinésica o lenguaje corporal.

Patricio, por su parte, en una conversación sostenida durante la segunda ronda de entrevistas, me contaba porqué para él era importante otorgar mayor relevancia al cuerpo dentro su formación docente y dentro de esta conversación surgió los sentidos del cuerpo que se señalan en este fragmento. Aquí el cuerpo se concibe desde una

dimensión física o Körper y está relacionado únicamente con los ramos artísticos de la carrera, y por tanto el cuerpo es comprendido como una herramienta y/o soporte artístico desde áreas como la performance. En el segundo párrafo aparece nuevamente la misma dificultad que en los otros casos en torno a la connotación sexual del cuerpo y su relación directa con el abuso. No obstante, algo nuevo que se apunta en este apartado y que no había surgido hace mucho, es la diferencia generacional como frontera corporal. En este caso específico, actúa como un sistema diferenciador y discriminador a raíz de los prejuicios en torno a los profesores jóvenes del cual habla Patricio. Aquí el cuerpo pasa a actuar más como un medio que un fin en sí mismo dentro de la educación formal, ya que se entiende como herramienta de manejo y control de los sujetos.

Montserrat enuncia algo muy similar que los casos anteriores. Al igual que Patricio y Rafael expresa que estos discursos hegemónicos provocan una gran dificultad en su tarea docente pues, si bien ellos buscan romper con tradiciones y herencias aprendidas, la evocación del cuerpo y el abuso sexual se transforma en una problemática muy compleja que evidencia, entre otras cosas, el choque que existe entre su formación universitaria y la práctica profesional en las escuelas. En el relato de Montserrat, al igual que en los otros, vuelve a aparecer el aspecto negativo e impuro del cuerpo materia del que hablaba Bataille, un aspecto que sin duda se refuerza y se perpetúa socialmente a través de diferentes medios como la formación docente inicial.

He colocado otro fragmento de Patricio, recuperado de la segunda ronda de entrevistas, que habla del cuerpo como una amenaza que viene dada mediante el uso del movimiento corporal dentro del aula. Convirtiendo de este modo al cuerpo en un objeto negativo dentro de la pedagogía mediante la potenciación del silencio y el inmovilismo en la escuela. Para autores como McClelland (1961,1989) los cuerpos juegan un papel de subordinación al intelecto y es por esto que se transforman en una distracción para los educandos y para el proceso educativo en sí mismo. En esta ocasión habíamos comenzado a hablar en torno a las maneras en que la formación docente universitaria fomenta el discurso del cuerpo en la educación.

Finalmente, en el relato de Claudia podemos ver nuevamente cómo los temas del abuso sexual y el uso del cuerpo en la relación educativa preocupan a estos futuros profesores de arte y cómo afecta sobre su constitución docente. Además se vuelven a evidenciar las carencias presentes en su formación en cuanto al uso del cuerpo en su accionar docente. En este caso, las concepciones negativas del cuerpo vienen además apoyadas por la



imagen de su padre que también es profesor. De aquí que las fuerzas que se *inter-intra* relacionan sean tan diversas, por un lado, aparece nuevamente el carácter transgresor del cuerpo debido a una herencia que domina la formación tradicional pero, por el otro lado, también es posible advertir una búsqueda de equilibrio en los modos de hacer, ser y estar como futura profesora al expresar la necesidad de tener incorporado el tema del cuerpo en su accionar pedagógico. Aquí habíamos comenzado a hablar sobre cómo convertir algunos escenarios tradicionales de aprendizaje en posibles espacios que faciliten a los(as) estudiantes a construir conocimientos desde su propia corporeidad y experiencias.

Todas estas historias evidencian cómo la sociedad busca dominar la naturaleza del cuerpo-materia e imponer el autocontrol moral sobre las pasiones y deseos que éste pueda desencadenar. Las aportaciones de Sigmund Freud (*Tres ensayos sobre teoría sexual*, 1905; *La moral sexual 'cultural' y la nerviosidad moderna*, 1908; *El yo y el ello*, 1923) sobre el descubrimiento de la sexualidad infantil posibilitó una nueva interpretación de los cuerpos desde la pedagogía que trajo, entre otras muchas consecuencias, un panorama social que colocó al cuerpo y la sexualidad como dispositivos centrales en la educación y la mirada sobre las diversas implicaciones de esto en la infancia.

Esta irrupción del dispositivo de la sexualidad dentro de la vida del hombre y la mujer occidental que propuso Freud, Michel Foucault (1980) lo describió a partir de cuatro ejes que muestran la relación existente entre la sexualidad y el biopoder: la pedagogización del sexo del niño, la histerización del cuerpo de las mujeres, la regulación de los nacimientos y la psiquiatrización de las perversiones. De estos cuatro ejes, podemos advertir la presencia de dos de ellos en los fragmentos anteriores. Uno tiene relación con la pedagogización del sexo y las estrategias de poder sobre el cuerpo que clasifican y prohíben el despliegue de la sexualidad pues trae consigo peligros físicos y morales que deben ser abordados desde la pedagogía. Y el otro, que aparece de manera muy latente como ejercicio peculiar de poder sobre la sexualidad, es poner en el centro de la preocupación social al 'adulto perverso' que trae consigo un sinnúmero de perversiones alarmantes a la vida de los niños y jóvenes en la escuela. De aquí que se produzca esta especie de pánico generalizado al hablar del uso del cuerpo y del tacto en la educación.

En definitiva, lo que se puede advertir de los fragmentos colocados en este apartado sobre las nociones imprevistas que han emergido del cuerpo a raíz de la relación cuerpo/abuso sexual y cuerpo/desnudo, es cómo todas estas ideas y concepciones corporales van dando forma al proceso de constitución del '*ser docente*' de estos(as) colaboradores(as). Estos fragmentos nos muestran cómo el cuerpo se propaga en los diversos aspectos de la experiencia educativa yendo más allá de la idea tradicional de entender al cuerpo únicamente a través de su condición física, simbólica y cultural. Esta concepción performática del cuerpo se instala y transita en una multiplicidad de espacios.

Estas ideas se pueden advertir con mayor claridad en los siguientes apartados, pues se revelan diversas conexiones que elaboraron los colaboradores entre el cuerpo, los espacios físicos y la materialidad que constituyen su formación. Elementos que no siempre se tienen en cuenta dentro del proceso educativo debido a la tradición humanista que nos antecede.

c. *Relación cuerpo/espacios físicos/materialidad*

Sara Pink (2009) en su libro *Doing Sensory Ethnography*, subraya la conexión entre la acción y el medio ambiente, el sujeto y el objeto, la agencia y la estructura, el espacio y el tiempo, el yo y los sentidos proponiendo la etnografía como una teoría del lugar y la creación de lugares ('*ethnographic places*'). Si bien esta propuesta se centra en repensar los métodos etnográficos que intervienen o ayudan en la construcción de dichas conexiones, además, pone el énfasis en la experiencia o percepción sensorial del cuerpo ('*sensory ethnography*'). Esta es una idea para rescatar pues busca mantener o construir conexiones entre lo material, el sujeto y las formas de conocer asociadas a la producción de esta relación.

Junto con esto se propone entender los sentidos de una manera interconectada que incorpore métodos que vayan más allá de la escucha y la observación, usando múltiples medios tecnológicos y prácticas artísticas. Repensar la etnografía como algo reflexivo que implica el género, que es visual, digital, sensorial y corporal (Pink, 2009, 2010). Asimismo, "an emplaced ethnography that attends to the question of experience by accounting for the relationships between body, minds and the materiality and sensoriality of the environment"(2009:25) como la que plantea esta autora, requiere nuevos modos de entender el proceso investigativo desde la colección de datos, la producción de conocimientos y los modos de conocer en la práctica (Pink, 2009).

Todo esto tiene una conexión directa con la corporeidad, la experiencia del cuerpo, los espacios y el medio ambiente atendiendo a las prácticas y relaciones tanto sociales como físicas y materiales. Esta perspectiva entre muchas otras cuestiones, presta atención a cómo el medio ambiente y los espacios físicos y arquitectónicos se relacionan y se enredan con los cuerpos de los sujetos. De aquí que este enfoque “can reveal important insights into the constitution of self and the articulation of power relations” (Pink, 2009, p. 17).

Es en este punto donde yo establezco una conexión con lo que está emergiendo desde las historias de los colaboradores, pues están surgiendo cuestiones mucho más reveladoras que sólo diversos modos de construir el cuerpo socialmente. A lo largo de las entrevistas pude detectar no sólo numerosas nociones esperadas e inesperadas del cuerpo, sino también diferentes espacios que éste ocupa dentro de la formación docente de los colaboradores y por los cuales transita constantemente, como por ejemplo, los espacios físicos y la materialidad de los mismos. A partir de estos develamientos me pregunto *¿cuál es el lugar que ocupan los espacios físicos institucionales en los cuerpos de los(as) colaboradores(as)?; ¿cómo ellas y ellos se conectan con la materialidad que hace parte de su proceso educativo?; y, a su vez, ¿de qué manera componen y construyen dicha materialidad?*

Si bien no busco dar una respuesta concluyente a estos interrogantes, lo que intento es abrirme a nuevas preguntas y líneas de sentido para seguir pensando mi investigación en torno al cuerpo. Para ello creo necesario poner la atención en las cuestiones que inter(intra)accionan con/dentro de esas preguntas. En esta ocasión me detendré en los siguientes aspectos: *cómo se escolarizan los cuerpos; de qué manera los cuerpos se ponen en acción; qué se advierte del cuerpo en relación con el otro y el espacio; y cómo se relaciona el cuerpo con los espacios físicos y el mobiliario institucional.*

Para abrir nuevas interrogantes y líneas de sentido que ayuden a pensar el cuerpo desde otros territorios, junto a los fragmentos de los colaboradores dispondré algunas imágenes con la intención de explorar otro método de visualización de aquello que están contando.

El sentido inicial de la imagen en este apartado, al igual que en el resto de la tesis, tiene un carácter más ilustrativo que como generador de nuevos conocimientos. Aunque también es posible que el ejercicio del collage o ensamblaje de imágenes que he estado haciendo a lo largo de la tesis pudiese llegar a tener un peso más teórico al suponer un modo de reflejar las *inter-intra* acciones desde las imágenes. Sin embargo, mi intención actual es intentar ampliar el sentido de aquello que se dice, presentar los espacios de los que se habla y revelar cómo se sitúan los cuerpos de los colaboradores allí. Al igual que en casos anteriores, estas imágenes

están intervenidas a modo de collage con el fin de ponerlas en relación como un ensamblaje. Surge así una imagen ficcional en la que están sucediendo cosas, que está en movimiento y que intenta mostrar el devenir de dichas conexiones.

En este apartado sobre la relación cuerpo/espacios/materialidad utilizaré fragmentos recuperados de los relatos de todos los colaboradores. Estos relatos han sido escogidos especialmente para poder ampliar las ideas que se han estado proponiendo. Asimismo, ayudan a ejemplificar cada una de las categorías emergentes más significativas dentro de esta relación:

*c1) El cuerpo en relación con el otro y el espacio;*

*c2) Cómo se relaciona el cuerpo con los espacios físicos y el mobiliario. Cuerpos escolarizados;*

*c3) De qué manera los cuerpos se ponen en acción a través de la apropiación de espacios.*

En esta última categoría propongo tres modos de apropiación que emergieron de los relatos y de las observaciones directas:

- el uso y apropiación de jardines y espacios exteriores como fuerza cotidiana en la constitución corporal y ser docente de los colaboradores;*
- la apropiación del espacio a través de pintadas y murales;*
- la acción del cuerpo y apropiación del espacio mediante la resistencia y protestas estudiantiles.*

El propósito de todo esto es entrar en los fragmentos de las historias de estos y estas docentes en formación, con el fin de detectar y problematizar las diferentes fuerzas presentes en relación a los modos de apropiarse y de relacionarse con el espacio físico y la materialidad.

#### *c. 1. Qué se advierte del cuerpo en relación con el otro y el espacio*

Para dar inicio a esta primera parte cuya finalidad está puesta en cómo los cuerpos se ponen en relación entre ellos y con el espacio físico, comenzaré con dos fragmentos rescatados de la primera ronda de entrevistas con Rafael. Es interesante destacar que en esa ocasión estábamos hablando sobre la presencia del cuerpo dentro de las prácticas y los contenidos curriculares de la carrera.

*“En la medida en que los profesores se comportan como vacas sagradas es muy difícil que se te acerquen. Junto con esto, a pesar de que se supone que debe ser un contexto amable con un ambiente cálido, se torna súper frío. Creo que los tipos de relaciones que se generan en el departamento guardan una estrecha relación con el hecho de que arquitectónicamente sea como una gran caja de vidrio”. (Rafael, 1ra. ronda de entrevistas)*

*“Si no fuese por la mesa de ping-pong yo creo que no existiría ninguna relación corporal con los profesores (...) La relación física en el departamento es súper distante, no sé si será porque es tan grande y con tanto espacio pero incluso saludar de beso a algún profe es raro, a no ser que tengas una muy buena relación con un profesor.*

*Es extraño, la verdad. Somos un departamento de arte donde todos tenemos supuestamente una apertura de mente más amplia, pero al final estamos todos muy alejados, somos como átomos de agua dispersos”.* (Rafael, 1ra. ronda de entrevistas)

En el primer fragmento se pueden advertir tres cuestiones claves. Por un lado, cuando él comenta que los profesores *“se comportan como vacas sagradas”*, aparece la diferenciación de roles entre profesores y estudiantes como un sistema discriminatorio y diferenciador a través del cuerpo dónde el rol del profesor aparece relacionado con un imaginario tradicionalista que lo posiciona hegemonícamente sobre el estudiante. Asimismo, también se corresponde con los tipos de disponibilidad corporal que surgen entre estudiantado y profesorado, pues Rafael dice que las relaciones entre ellos son lejanas y frías. Finalmente, la emergencia de la relación entre cuerpo y espacios físicos se conforma a través de la agencia que tienen los espacios sobre los tipos de disponibilidad corporal detectados, estableciendo una conexión directa entre dichas actuaciones corporales y los materiales con los que está construido el departamento de artes, en este caso, hay un predominio del vidrio.

En el segundo fragmento se relata cómo Rafael observa los modos de relacionarse que tienen los profesores universitarios de la carrera con sus colegas y con el estudiantado. En este caso, vuelve a emerger la categoría de disponibilidad corporal y la diferenciación de roles entre profesores y estudiantes. Además, lo material vuelve a ejercer una influencia en los tipos de relaciones establecidas actuando con una doble atribución sobre los cuerpos. Por un lado, la mesa de ping-pong actúa como un facilitador de la relación y, por otro lado, la amplitud del espacio se concibe como generador de relaciones distantes y frías.

En relación a estos dos fragmentos propongo la siguiente imagen (16) a modo de montaje, creado para visualizar los diferentes espacios y materiales que conforman el departamento de artes donde estos colaboradores estudian. En este lugar prima el vidrio, el fierro y el cemento, materiales que ayudan a que el espacio se torne frío frente a la mirada de algunos. El montaje lo elaboré a partir de diferentes imágenes que capté durante mi estancia en el campo y corresponden específicamente a la fachada del edificio, el hall de acceso, el mural interior del departamento, las oficinas del profesorado y las escaleras al segundo piso. Todos espacios donde los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo compartiendo fuera de la sala de clase.



**Imagen 16. Ensamblaje de imágenes interpretativas.** Carrasco, S (2017). *Espacios y materiales de las arquitecturas*. Compuesto por fotografías tomadas durante el trabajo de campo (2014).

*“Creo que los espacios físicos y las cosas que están dentro y fuera del aula son muy importantes dentro de la formación. Por ejemplo, para mí modificar constantemente el aula me hace sentir más cómoda como profesora, de igual a igual con los estudiantes, me disminuye el miedo. Yo siempre tiendo a hacer lo mismo con los alumnos pues creo que modificar el aula es lo mejor; nos colocamos en círculo, hablamos y compartimos experiencias. Eso para mí es muy importante dentro de una clase”. (Montserrat, 2da. ronda de entrevistas)*

*“En algunos ramos a veces se modifican los espacios, como por ejemplo sentarse en círculo, sentarse en el suelo, estar todos al mismo nivel...no sé, eso para mí hace que una clase sea físicamente más agradable porque el hecho de poder moverme y adoptar diferentes posturas me ayuda a relajar el cuerpo y a concentrarme. Me ayuda a generar otros tipos de relaciones con los compañeros y el profe. Yo soy una persona inquieta que no puede estar mucho rato sentado y que pierdo rápidamente la concentración”. (Patricio, 1ra. ronda de entrevistas)*

El fragmento de Montserrat emerge de una conversación, sostenida durante la segunda ronda de entrevista, en torno a las acciones corporales repetitivas o performáticas adquiridas durante los años de formación. Para ella lo físico y lo material juegan un papel positivo dentro de la formación y el proceso educativo. Tener en cuenta lo espacial y la arquitectura de los lugares dentro de su práctica docente le otorga seguridad y la ayuda a construir otro tipo de

relaciones con sus estudiantes. Las fuerzas que se pueden advertir en este relato hacen referencia a cómo Montserrat entiende la educación y el aprendizaje. Estos modos están relacionados con algunas acciones performáticas aprendidas; al deseo de construir escenarios pedagógicos diferentes y romper con tradiciones y herencias aprendidas como futura profesora; el uso de prácticas corporales y de la experiencia como herramientas para construir conocimientos en relación. En este caso, la disponibilidad corporal y la modificación de los espacios actúan como zona de confort de esta colaboradora pues la ayudan a perder el miedo que significa enfrentarse a los estudiantes como “la profesora”.

En último lugar, el fragmento de Patricio, de modo similar al de Montserrat, muestra por qué la alteración de los espacios físicos dentro del proceso formativo juega un rol importante en el proceso de aprendizaje. Para este colaborador modificar los espacios y tener la posibilidad de moverse le ayuda para la concentración. Las fuerzas que se pueden advertir en este relato hacen referencia a un modo de entender la formación y el aprendizaje centrado en la necesidad de construir escenarios pedagógicos diferentes y de adaptar las prácticas pedagógicas a las necesidades del alumnado. Conjuntamente, es posible advertir la necesidad de romper con los roles hegemónicos y tradicionales adoptados por profesores y estudiantes siguiendo un orden jerárquico donde el profesorado está siempre en un nivel diferente al estudiantado. Esto se distingue cuando el colaborador expresa que sentarse en el suelo los ayuda a estar a todos al mismo nivel. Este fragmento fue recuperado de la primera ronda de entrevistas, mientras hablábamos sobre si el uso del cuerpo y el tacto se concebían como una posibilidad dentro de la educación y de su uso en el aula.

A partir de aquí, los siguientes relatos mantienen una mayor relación con los espacios físicos como tal, las arquitecturas institucionales y el mobiliario que se utiliza dentro de las aulas.

### *c. 2. Cómo se relaciona el cuerpo con los espacios físicos y el mobiliario. Cuerpos escolarizados*

Los tres fragmentos expuestos a continuación pertenecen a Patricio, Claudia y Rafael respectivamente, y revelan de qué manera está actuando el mobiliario institucional sobre los cuerpos del estudiantado universitario.

*“Son muchos los impactos que la formación tiene sobre nuestro cuerpo, desde la incomodidad que uno siente debido a los espacios arquitectónicos y el tipo de mobiliario que no está pensado para la comodidad de nuestros cuerpos hasta la imposibilidad de movernos libremente en el espacio. Todas estas decisiones y prácticas afectan tanto a nuestros procesos de aprendizaje como a los procesos de creación y de expresión”. (Patricio, 2da. ronda de entrevistas)*

*“Yo no puedo moverme, estoy siempre tesa en mi silla con una postura incómoda, un lugar incómodo y me siento incómoda. Los bancos y las sillas que usamos están mal contruidos”.*

(Claudia, 1ra. ronda de entrevistas)

*“Los espacios rigidizan mucho. Nos están enseñando de qué manera movernos dentro de un cubículo”.* (Rafael, 2da. ronda de entrevistas)

El fragmento de Patricio comienza a dar las primeras señales sobre las marcas que la formación tradicional deja sobre nuestros cuerpos a través del mobiliario que utiliza para regular los diferentes espacios educativos y escolarizar los cuerpos. En este relato las fuerzas que se *inter-intra* relacionan corresponden a los diferentes tipos de agencia que tiene la educación formal sobre la construcción de la corporeidad a través de modos hegemónicos de entender la educación y el aprendizaje que se corresponden con el control y las restricciones de la libertad. A la vez emerge el concepto de cuerpo como constructor de conocimientos y herramienta de expresión y comunicación cuando Patricio propone que todas las prácticas que se ejercen sobre el cuerpo afectan a los procesos de aprendizaje, colocando de este modo, al cuerpo en una posición central dentro del proceso educativo. En esta segunda ronda de entrevistas Patricio hablaba sobre los modos de fomentar el discurso y el uso del cuerpo que tiene la formación docente universitaria.

Por otro lado, los fragmentos de Claudia y Rafael nos recuerdan nuevamente cómo la escuela y, en este caso la universidad, despliegan y aplicaban una “microfísica del poder que incardina los cuerpos” (Varela, 1991:229) dando prioridad al desarrollo de las mentes y dejando al cuerpo y las emociones en una posición subordinada al trabajo intelectual. Aquí es posible advertir cómo el cuerpo asume un sentido negativo dentro de la pedagogía y la formación docente a través del poder y la silenciación que aplica un tipo específico de mobiliario y un manejo determinado del espacio físico institucional. Las fuerzas que emergen y se *inter-intra* relacionan, hacen referencia a la inmovilidad de los cuerpos; a la intervención de los lugares físicos y el mobiliario sobre los cuerpos a través de la disposición tradicional del espacio; y al cuerpo como herramienta de manejo y control dentro de la educación formal.

En relación a estos fragmentos propongo la siguiente imagen (17) como un montaje creado para mostrar el mobiliario habitual que utilizan estos colaboradores dentro de sus salas de clases. La tradicional silla conformada por un pupitre que se encuentra adherido a ella, y que recorta los espacios y limita el movimiento corporal circunscribiendo al estudiante a un área muy restringida. Todo ello con el objetivo de imponer el orden y la disciplina que se persigue.



El montaje lo elaboré a partir de imágenes de sillas y pupitres que fotografié dentro de algunas aulas de clase. Estas imágenes las recogí durante mi estancia y fueron obtenidas al fotografiar diferentes aulas donde se imparten asignaturas pedagógicas y teóricas del arte, sin embargo, es interesante detallar al lector(a) que la silla del profesor siempre es diferente, es más ancha, más cómoda y muchas veces acolchada. El fondo de la imagen es una ficción del espacio aula montado a partir del suelo de un aula y las paredes blancas de la sala de exposiciones del departamento de artes. Escogí este tipo de montaje limpio y monocromático para poder darle un sentido reglado y contenido al espacio tratando de representar esa rigidez de la que hablan los colaboradores.



**Imagen 17. Ensamblaje de imágenes interpretativas.** Carrasco, S (2017). *Espacio de aula y mobiliario*. Compuesto por fotografías tomadas durante el trabajo de campo (2014).

*“El lugar en el que se encuentra el profesor es desde dónde se ejerce la autoridad al igual que con el tipo de mobiliario que nos hacen usar. Es muy incómodo, es un modo de reprimirnos. Nos dejan dentro de un espacio en el cual no podemos movernos mucho porque es muy limitado, de esta manera nos obligan a estar quietos y escuchando al profesor (...) Yo creo que no son inocentes, buscan el control.*

*Esto es algo que viene desde el colegio. Nosotros estamos acostumbrados a obedecer ciertas normas y métodos de represión y esto se puede ver por ejemplo en la sala de clases, pero como lo tenemos tan aprendido no nos damos cuenta. Realmente es un mecanismo opresivo el estar acá en la sala con este tipo de bancos, son incómodos, pequeños y limitantes. Duele el cuerpo, se acalambran la espalda y las piernas”.* (Claudia, 3ra. ronda de entrevistas)

*“El mobiliario en las clases es horrible y ¿sabes qué es lo peor? es que los profesores aquí potencian muchísimo esas prácticas controladoras. La otra vez tuvimos una prueba y nos obligaron a separarnos por filas para que no nos copiáramos. Entonces, ¿de qué me están hablando? Al final la misión de derribar el modelo actual de la pedagogía se viene abajo separándonos en filas. (Carla, 2da. ronda de entrevistas)*

Estos fragmentos de Claudia y Carla resultan esclarecedores de los diferentes temas que les están preocupando dentro de su formación y , además, desvelan de qué manera la educación formal durante décadas se ha dedicado a escolarizar los cuerpos de los estudiantes.

En el caso de Claudia emergen fuerzas relativas a la formación docente y al cuerpo. En relación a la formación surgen cuestiones como el enfoque enciclopédico de la educación formal, donde el rol que cumple el profesor es el de conocedor de verdades absolutas, y la diferencia de roles entre estudiantes y profesores actúa como sistema discriminatorio y diferenciador a través del cuerpo. Junto con eso deja a la luz cómo se impone el control a través de las relaciones de poder, el autoritarismo y la represión; señala la organización jerárquica que forma parte de la educación chilena y, además, muestra cómo la normalización se ha instalado como técnica de poder pedagógico. Respecto al cuerpo y su relación con los espacios físicos, surge la disposición tradicional del espacio y el mobiliario como herramienta de manejo y control sobre los cuerpos donde la inmovilidad es un recurso habitual para buscar disciplinar a los estudiantes. En esta tercera ronda de entrevistas comenzamos a hablar sobre la significación que tiene la educación -en general- sobre la construcción de nuestras corporeidades como estudiantes y futuros profesores.

Asimismo, el fragmento de Carla reafirma lo anterior y además coloca la responsabilidad de lo que sucede en el profesorado. Emergen fuerzas similares a las anteriores, no obstante, pone sobre la mesa otras cuestiones secundarias pero no por eso menos importantes dentro de la formación docente: se advierte una incoherencia entre el discurso de los académicos que los forman y sus prácticas docentes; emerge el tema de la evaluación en educación artística concebida a través de mediciones y evaluaciones estandarizadas; y finalmente se advierte la gran necesidad de comenzar a generar cambios desde la formación docente inicial y continua. Este fragmento se enmarca dentro de la segunda ronda de entrevistas, y en esa ocasión dialogábamos sobre los posibles mecanismos y discursos que se podrían activar en torno al cuerpo dentro de la formación inicial docente.

A raíz de estos fragmentos elaboré una tercera imagen (18) para mostrar cómo los cuerpos habitan los diferentes espacios institucionales, descubrir cómo se ponen en espera y revelar las diversas formas de apropiarse de dichos espacios. Al igual que en las imágenes anteriores,

este es un montaje creado para visualizar los diferentes espacios físicos y las arquitecturas que hacen parte de la formación de estos colaboradores. Nuevamente el montaje fue creado a partir de diferentes fotografías que tomé durante mi estancia (biblioteca general de la facultad, sala de exposiciones del departamento de artes, hall de acceso y la pequeña biblioteca del departamento de artes). Aquí jugué con las tonalidades para separar el cómo se sitúan los cuerpos de los diferentes espacios arquitectónicos, sin embargo, al colocar el edificio de la biblioteca con el mismo color de las imágenes de los cuerpos, éste último pasa a ser parte de un todo. La intención fue construir un montaje a modo de ensamble donde las diferentes piezas interactuaran entre sí y se constituyeran mutuamente.



**Imagen 18. Ensamblaje de imágenes interpretativas.** Carrasco, S (2017). *Modos de habitar los espacios físicos*. Compuesto por fotografías tomadas durante el trabajo de campo (2014).

### c. 3. *De qué manera los cuerpos se ponen en acción. Apropiación de los espacios*

Los siguientes fragmentos emergen de la segunda ronda de entrevistas realizada a Carla. En esta ocasión hablábamos sobre los tipos de agencia que podían estar teniendo los discursos y las prácticas pedagógicas recibidas en su formación sobre la construcción de su corporeidad.

*“Como futura profesora la formación recibida aquí sí que ha influido sobre la construcción de mi corporalidad pero, más que la formación académica de la carrera en sí misma, ha sido especialmente el ambiente y las relaciones que uno va estableciendo aquí con todos los elementos del contexto universitario, como por ejemplo, los grandes jardines que hay para poder compartir una libertad corporal de hacer cosas que antes no podía hacer”. (Carla, 2da. ronda de entrevistas)*

*“Creo que la construcción de mi corporeidad, actualmente, ha estado más determinada por el ambiente universitario que se genera aquí y los espacios que nos aporta más que con lo aprendido académicamente en la carrera ya que ese aspecto es demasiado individualista (...) Las relaciones que se establecen aquí, gracias a los espacios físicos, es algo que para mí ha sido mucho más significativo que los conocimientos universitarios”. (Carla, 2da. ronda de entrevistas)*

Las fuerzas que se advierten en estos dos fragmentos son variadas, sin embargo, lo más destacable en esta ocasión es por un lado, la relación del cuerpo con lo material/materia y los espacios físicos y, por otro, la condición del cuerpo como materia (Le Breton, 2002). Una materia que cambia, se transforma y se modifica constantemente a raíz de muchos elementos, entre ellos, la materia misma. La importancia que Carla le otorga al espacio físico sobre su constitución corporal y su formación como profesora de artes es superior al predominio que podrían tener las prácticas pedagógicas y los discursos sobre esto. El cuerpo a su vez se entiende más como una herramienta de expresión y comunicación, que de control como en otros casos. Conjuntamente, el rol de la experiencia pasa a ocupar un lugar fundamental dentro de la relación educativa ya que la formación y la educación son entendidas más allá de las aulas abriendo paso a la importancia del cuerpo dentro de éstas. Pero de un cuerpo que también es materia a la vez que se construye a partir de lo material/materia, y viceversa. Ya no es tan sólo un cuerpo que se construye socialmente y que es posible concebirlo sólo desde lo simbólico, lo biológico o lo cultural a partir de fuerzas únicamente humanas.

En relación a estos fragmentos y de lo observado directamente en el centro educativo, elaboré otro montaje fotográfico (Imagen 19) a partir de los diferentes espacios abiertos a los que hace hincapié Carla y donde pasan gran tiempo los estudiantes en general, no sólo las y los colaboradores. Los amplios jardines que enmarcan la universidad actúan más que como simples lugares de paso o transición, son elementos esenciales dentro de las relaciones sociales que construyen los estudiantes y dentro de su formación docente.

El montaje lo realicé a partir de las imágenes tomadas durante mi estancia con el fin de mostrar diferentes lugares abiertos y diversos modos que tienen los estudiantes de habitar dichos espacios. Es importante tener en cuenta que la universidad cuenta con una superficie de 12.090,00 m<sup>2</sup>., por tanto, la extensión de los jardines es considerable y cuenta con numerosos y heterogéneos espacios abiertos. Si bien el montaje es una ficción, pues las escenas no se están ejecutando a la vez, todos los modos de habitar el espacio y las diversas acciones son reales: músicos que tocan al aire libre, jóvenes escuchando música en los



jardines, jóvenes recostados, comiendo, estudiando, haciendo tela y malabarismo, entre muchas otras acciones que se llevan a cabo dentro de estos espacios.

Los recursos visuales utilizados fueron la sobreexposición, los colores fuertes y la sobreposición de imágenes a modo de collage haciendo coincidir los ángulos para elaborar un todo que se conectara como una sola imagen.



**Imagen 19. Ensamblaje de imágenes interpretativas.** Carrasco, S (2017). *Apropiación de los espacios físicos*. Compuesto por fotografías tomadas durante el trabajo de campo (2014).

En todos los tipos de conexiones entre lo material/espacial y corporal que emergen de los fragmentos de los colaboradores, se puede advertir que los cuerpos comienzan a tomar una dimensión arquitectónica y proyectiva (Planella, 2006, p. 231) a partir de los espacios físicos que lo conforman, y viceversa, con el fin de construir una propia idea de cuerpo. En esta imagen es posible advertir la performatividad del cuerpo mediante diversas acciones que adoptan los estudiantes, y que a su vez indican la propia maleabilidad del cuerpo. Tal como indica Jordi Planella, “la performatividad del cuerpo propone ir más allá y sitúa al sujeto en el medio de la acción formativa” (p.265). Es en esta relación directa con el cuerpo donde las y los estudiantes pueden construir el conocimiento.

Esta performatividad se relaciona también con el modo de entender el aprendizaje que tienen algunos de los colaboradores dejando de lado la hegemonía del ser y el hacer en educación. Esto puede percibirse en los fragmentos de Raúl y Rafael dispuestos a continuación.

*“Para mí la educación de aula es una mera transmisión de conocimientos pues esa es la única educación que yo he recibido y que conozco. Evidentemente todos los contextos de una u otra forma nos educan pero el contexto de aula es mucho más rígido, todo tiene una estructura y de muchas formas inhibe nuestro comportamiento natural. Los espacios fuera del aula te ayudan a entender la educación de otra manera a través de la relación y el descubrimiento”.*

(Rafael, 3ra. ronda de entrevistas)

*“Aquí buscan un profesor que sea capaz de ir más allá, que sea creativo, que se adapte a los medios materiales y a los diversos espacios en los que trabaja, así no sean los materiales ni los medios más adecuados”* (Raúl, 1ra. ronda de entrevistas).

*“Salir de la sala cambia inmediatamente el panorama de una clase. artes visuales tiene que ser una asignatura que sorprenda a los estudiantes y para eso un profesor no puede pararse al frente y hablar sin parar. Hay que salir a la calle, salir a los museos, salir a las plazas, sentarse en el pasto, en los jardines. Es decir, ayudarnos a apreciar, a ver, a sentir mediante la relación con lo otro”* (Raúl, 4ta. ronda de entrevista)

En estos fragmentos aparece otro significado del espacio pero nuevamente desde un sentido más transformador y constitutivo dentro de la formación docente y no desde un sentido que constriñe. Para Rafael y Raúl el proceso de aprendizaje debe ir unido a la capacidad de adaptación, al sorprenderse, a la acción, al movimiento, a la relación con el otro y al acto de salir del espacio tradicional del aula, es decir, el proceso educativo es entendido de una manera más performática (Ellsworth, 2005, 2011).

Las fuerzas presentes en el primer fragmento hacen referencia a una herencia tradicional de enseñanza con enfoque academicista donde la educación es entendida a través de la transmisión de conocimientos y una organización jerárquica. Cuando Rafael señala que la educación “inhibe nuestro comportamiento” y que “todo tiene una estructura” hace referencia a que el cuerpo es manejado y controlado a través de la regulación y la inmovilidad. Sin embargo, el modo que tiene él de entender la educación va más allá de esos marcos de estabilidad y trata de flexibilizar dichos discursos hegemónicos proponiendo que la educación y la formación deben ser entendidas más allá de las aulas y que es necesario otorgarle importancia al rol de la experiencia, al descubrimiento y al alumnado como constructor de conocimientos en relación con los otros. En esta tercera ronda de entrevistas hablábamos de

la posible significación que tiene la educación sobre la construcción de las corporeidades del estudiantado y profesorado.

En el caso de Raúl sucede algo similar. Si bien este segundo fragmento es rescatado de la cuarta ronda de entrevistas -mientras dialogábamos en torno a diversos(as) autores(as) que plantean que el estudiante es quien debe construir su propio proyecto corporal y el conocimiento dentro del proceso educativo-, él trasladó la conversación a su propia experiencia como estudiante y lo vinculó con la asignatura de artes visuales dentro de su formación. A partir de aquí emergieron diversas ideas como la adaptación, el apreciar, la capacidad de sorprenderse, la importancia de relacionarse con otros, el acto de salir de la sala de clases y vincular el aprendizaje con los espacios exteriores y no institucionales (calles, museos, plazas, jardines, pastos).

En esta ocasión vuelve a emerger la importancia de la relación cuerpo y espacios físicos dentro de la formación, aunque esta es la primera vez que aparece dentro de los relatos la noción de '*sorprenderse*' ('*wonder*') y me parece relevante de destacar. El concepto *wonder* (maravillarse o sorprenderse) es un concepto que ha sido ampliamente tratado por Dennis Atkinson (2010) como el resultado de un encuentro entre partes que puede llegar a crear nuevas relaciones en constante transformación, sin necesidad de estar sujetas a ningún marco establecido ni a aprendizajes normativos. Esta idea está ligada a la noción de '*acontecimiento*' o evento también tratada por dicho autor y que tiene como potencial la capacidad de generar experiencias de aprendizaje reales<sup>50</sup>.

Wonder then is the passion accompanying not-knowing for Descartes, and for him we might assume that philosophy begins in wonder because this passionate state is what precipitates a search for understanding. Equally I want to argue that this passionate state of wonder is fundamental for real learning and that it should be at the heart of any pedagogical relation and for thinking the idea of competence. (Atkinson, 2010, p. 6)

Tal como sugiere Atkinson, esta capacidad de "sorprenderse" es fundamental dentro del proceso de aprendizaje y podría serlo dentro de cualquier relación pedagógica, de aquí la importancia de que aparezca como un elemento a tener en cuenta dentro del proceso educativo y que esté presente en las historias de los colaboradores. Esto sugiere un sentido del aprendizaje muy diferentes a los tradicionales, ya que las fuerzas que predominan en los fragmentos se relacionan con el hecho de entender la educación más allá de las aulas y con la necesidad de construir escenarios pedagógicos diferentes donde se favorezca el rol de la

---

<sup>50</sup> La noción "Aprendizaje Real" (2010, 2013, 2014) de Dennis Atkinson, tiene que ver con relajar la trascendencia de la tradición y su encuadre ideológico. Hace alusión a relajar las prácticas educativas estandarizadas, estáticas, lineales y tradicionales impuestas desde afuera por los Estados, en pos de una práctica educativa que tenga en cuenta los acontecimientos o eventos que se producen dentro de la misma.

experiencia y se adapten las prácticas y las herramientas pedagógicas a las necesidades del alumnado. Junto con esto, dichos estudiantes buscan romper con tradiciones y herencias aprendidas como futuros profesores de artes tratando de destruir la creencia de que las asignaturas artísticas son materias que distraen.

Dentro de los diversos modos de habitar los espacios, apropiarse de ellos y relacionarse con la materia aparecieron otros modos que, si bien no todos emergieron como tal desde los fragmentos, si surgieron a través de la investigación y la observación en el campo. Dentro de estos modos de apropiación y de habitar los espacios institucionales se encuentran los conciertos de música; puestos ambulantes de ropa, comida y libros; juntas estudiantiles; pintadas y murales de carácter social y artístico; acciones de subversión y protestas estudiantiles. A partir de aquí realicé dos imágenes (20 y 21) más a modo de ensamblaje para visualizar, específicamente, la creación de murales y las acciones subversivas como modos de apropiación.

La siguiente imagen (20) hace referencia a la apropiación de los espacios físicos institucionales a través de pintadas y murales. Al igual que en las imágenes anteriores, este es un montaje creado para visualizar los diferentes modos de habitar los espacios y las arquitecturas que hacen parte de la formación de estos colaboradores. El ensamblaje de imágenes fue creado a partir de diferentes fotografías que tomé durante mi estancia (exteriores de edificios y aulas de la facultad, un edificio administrativo, un muro de los jardines centrales y el hall del departamento de artes).

Aquí jugué con las transparencias para mostrar cómo los diversos espacios se conectan entre sí a través de los murales y cómo se sitúan los cuerpos en los diferentes espacios arquitectónicos. La idea era construir un ensamble donde las diferentes piezas interactuaran entre sí y se constituyeran mutuamente como un todo. Junto con esto, para mí era importante revelar el atributo social y político de las pintadas y murales, razón por la cual escogí estas obras específicamente. Aquí es posible advertir elementos y símbolos que marcan un posicionamiento político y social determinado.

Asimismo hay que considerar que los murales no son permanentes dentro de la universidad, pues cada cierto tiempo se van realizando obras diferentes ya sea por concurso o simplemente por iniciativa propia de los estudiantes. No existe una normativa que prohíba las pintadas de murales, no obstante, es muy difícil ver rayados inapropiados o cuyo objetivo sea simplemente ensuciar o dañar las obras ya concluidas.





**Imagen 20. Ensamblaje de imágenes interpretativas.** Carrasco, S (2017). *Apropiación de los espacios físicos a través de murales*. Compuesto por fotografías tomadas durante el trabajo de campo (2014).

En el mural del edificio amarillo del fondo aparecen elementos como “la hoz y el martillo”, símbolo que representa la unión de los trabajadores y normalmente usado para representar al comunismo; aparece el pueblo trabajador representado por los rostros de las personas esbozadas en el lado derecho de la imagen; la estrella roja de cinco puntas (debajo de la hoz) que también hace alusión al proletariado y se identifica con grupos socialistas o con tendencias comunistas; la bandera chilena; entre otros. El estilo utilizado en esta pintura trata de seguir la gráfica de la “Brigada Ramona Parra”<sup>51</sup> que se ha caracterizado por utilizar una iconografía concreta y elementos particulares como la espiga, el puño en alto, la estrella, las aves, los trabajadores, el pueblo indígena, etcétera. Por medio de coloridos motivos intentan representar la realidad social, los valores políticos y sociales siguiendo la clara influencia del muralismo mexicano de principios del siglo XX. El mural del ángulo superior izquierdo, mostrado en transparencia, hace alusión a los pueblos originales de Sudamérica haciendo una reinterpretación de las líneas de Nazca, figuras zoomorfas, fitomorfas y geométricas que aparecen trazadas sobre la superficie terrestre de las Pampas de Jumana en Perú por la cultura Nazca. De igual manera, el mural que se ubica bajo éste, representa al pueblo indígena pero, además, manifiesta el derecho a la educación a través del simbolismo del lápiz que escribe debajo de la cara del niño indígena. Nuevamente se utilizan colores vivos y cálidos para representar símbolos hogareños como el fuego, el árbol, la silla mecedora, el sol, la cocina, la madera. Finalmente, en el mural del ángulo inferior derecho podemos ver, de

<sup>51</sup> La Brigada Ramona Parra (BRP), es el nombre que recibe la brigada muralista del Partido Comunista de Chile.  
[https://es.wikipedia.org/wiki/Brigada\\_Ramona\\_Parra#Murales](https://es.wikipedia.org/wiki/Brigada_Ramona_Parra#Murales)

manera explícita, el contenido de la lucha social que tiene la pintada y la clara imagen de una protesta estudiantil a través del lema *“de la sala de clase a la lucha de clases”*. Los elementos claves utilizados son el color rojo, el fuego, los estudiantes, la policía, los encapuchados, la quema de llantas, las bombas lacrimógenas, la estrella roja y una chica en primer plano quemando un libro con las siglas “LGE” (Ley General de Educación).

Con todo, a través de los siguientes fragmentos también es posible observar este posicionamiento por parte de los estudiantes dentro de la institución, así como en la forma en que se apropian de los espacios para buscar su propio lugar en la universidad.

*“Esta universidad se caracteriza por el puño en alto, eso es típico de acá, ser contestarios (...) hay un sentimiento desconformista que nos une (...) Somos una gran comunidad, es decir, las diferentes facultades se relacionan entre sí, la gente se reúne en los jardines. Comparte”.*  
(Patricio, 5ta. ronda de entrevistas)

*“En la universidad, somos reaccionarios”.* (Montserrat, 5ta. ronda de entrevistas)

*“Los estudiantes compartimos una ideología política (...) Si llega alguien de derecha nada que ver... no, no, no...no es bien mirado, es raro (...) los profes ponen mucho énfasis en que el arte y la educación son vehículos de cambio social. En ramos como ‘política’ y ‘modelos y enfoques de la educación’ nos concientizan mucho sobre lo importante que es estar siempre informados de lo que pasa en el ámbito político y de la educación”.* (Claudia, 5ta. ronda de entrevistas)

*“La institución está marcada histórica y políticamente, responde a ciertas condiciones socio-económicas. Acá son muy pocos los estudiantes que pagan el arancel completo o que tienen el dinero para comprarse los materiales, la mayoría somos de clases sociales más populares, clase media o media-baja (...) Se persigue una cuestión social ya que las personas que estamos aquí de verdad queremos ser profes y no tenemos como objetivo principal ganar dinero ni tener grandes remuneraciones. Esta carrera dura cinco años, como la de un médico general. Son varios años, no es llegar y ser profes. Es una carga y una responsabilidad muy grande y nadie lo cree, o no lo entienden. Por eso luchamos”.* (Montserrat, 5ta. ronda de entrevistas)

Si bien estos relatos son captados de diferentes colaboradores, todas estas nociones emergen de la misma ronda de entrevista y a través de un mismo cuestionamiento sobre el currículo y los intereses a los que responde. Es interesante ver cómo coinciden en un mismo paradigma sobre el posicionamiento de la institución y de sus estudiantes. La fuerza política, la lucha social y la reivindicación educativa están muy presentes en el imaginario de estas y estos colaboradores, de aquí que las fuerzas que se *inter-intra* relacionan hagan referencia a un

contexto social y político que se caracteriza por el compromiso y la acción social donde el cuerpo pasa a ser un espacio de resistencia. Se advierte una intención de luchar y trabajar en equipo por un bien común y por la búsqueda de equilibrio en los modos de hacer, ser y estar como futuros profesores, una acción que es causada principalmente por la desmotivación del alumnado y del profesorado. Al mismo tiempo, en el primer fragmento vuelve a aparecer la idea de que los espacios físicos exteriores, como los jardines, conducen a una disponibilidad corporal mayor y a una cercanía entre las personas. A la vez se revelan cuestiones como la reproducción de acciones diferenciadoras mediante las normas socio-económicas, dotando de mayor accesibilidad a aquellas personas con escasos recursos.

Jordi Planella explica que los territorios y las escenografías ayudan a poner en práctica las pedagogías sobre los cuerpos pues es en el espacio físico donde la pedagogía configura la presencia de los cuerpos y marca las subjetividades y objetividades corporales (2006, p. 271). En cada espacio específico de los que he revisado en este apartado, ha existido una determinada escenografía que ha establecido las diversas posibilidades y concepciones de los cuerpos ya que cada una de estas escenas posee elementos específicos que configuran las disposiciones corporales de las y los colaboradores. En los casos expuestos, los grandes espacios abiertos y la configuración de los diversos edificios que forman parte de esta universidad, unido al contexto político y social que la ha marcado históricamente, han ayudado a determinar las posibilidades y disposiciones corporales y los diversos tipos de apropiaciones que ejercen los jóvenes sobre estos espacios mediante prácticas concretas como las protestas estudiantiles.

A partir de aquí presentaré la imagen (21) como referencia a este último tipo de apropiación. Al igual que el resto de imágenes, este es un ensamblaje fotográfico creado para visualizar la apropiación de los espacios institucionales mediante acciones de subversión y protestas estudiantiles. El ensamblaje fue elaborado mediante imágenes tomadas por el colectivo “frente fotográfico”<sup>52</sup> e imágenes propias, obtenidas durante la estancia en el campo (espacios exteriores e interiores de la universidad). Nuevamente decidí utilizar el recurso visual de las transparencias a fin de mostrar cómo las diferentes acciones y cuerpos se conectan entre sí mediante un fin común: la reivindicación social entendida a través de protestas y acciones subversivas. He utilizado los colores cálidos -como el rojo y anaranjado- para representar la lucha y destacar elementos específicos como el fuego, las capuchas y los uniformes. Junto con esto, inserté en el ángulo superior derecho un cartel con el lema “estudiantes firmes”, extraído de una imagen de internet.

---

<sup>52</sup> <http://frentefotografico.cl>



**Imagen 21. Ensamblaje de imágenes interpretativas.** Carrasco, S (2017). *Apropiación de los espacios físicos a través de protestas*. Compuesto por fotografías de Carrasco, S. (2014) y "Frente fotográfico" (s/f).

Este modo de (re)apropiación de los espacios institucionales indica cómo las diferentes acciones e ideas propuestas se conectan a través de la reivindicación social como fin común. En los diferentes fragmentos presentados, es posible advertir una fuerza de los estudiantes por rebelarse, confrontarse y subvertir todo aquello que se enfrente a sus ideologías políticas y sociales que, a su vez, se conecta con la labor del profesor entendida desde el compromiso y la lucha social.

Es precisamente a través de estas protestas y acciones subversivas -así como a través del uso y apropiación de espacios habitándolos de maneras (des)institucionalizadas y de pintadas de murales-, que algunos de estos colaboradores pueden encontrar la manera de defender su territorio asediado (Bauman, 1999, p. 71). Asimismo, estas acciones y propósitos de subversión buscan el deseo de un orden nuevo, produciendo fracturas respecto a lo cotidiano y, sobre todo, renovando y restaurando los vínculos sociales (ídem, 1999). Mediante el

proceso educativo es posible advertir diversas tentativas de subversión y comprender cómo el cuerpo se resiste y se intenta significar más allá de la normativa y los sistemas de significaciones disponibles, con la finalidad de construir un lenguaje que rehaga sus propios límites dentro de la hegemonía cultural que prevalece (McLaren, 1997).

Para dar término a este capítulo sobre el *'pensar de los datos'*, es preciso aclarar que éste podría actuar como lo que tradicionalmente se conoce como los 'resultados de la investigación', sólo que en esta ocasión no hay resultados como tal, sino acercamientos y problematizaciones a partir de lo que los colaboradores dijeron sobre el cuerpo y el lugar de éste en la formación inicial del profesorado. Tomando en cuenta esto, presentaré el siguiente y último capítulo, como un espacio para seguir pensando el lugar del cuerpo a partir de lo propuesto y de los cambios vividos a lo largo de esta investigación. Por esta razón lo propongo como una llegada -y salida- de la tesis en tránsito y no como algo concluyente. Aquí retomaré los cambios y desplazamientos experimentados que fueron narrados en la parte introductoria, hablaré de las zonas grises que surgieron durante el proceso y finalmente presentaré las aportaciones de la tesis planteada y de la investigación.



## Capítulo 6

Espacios para seguir pensando los lugares  
del cuerpo en la formación docente





## I. Acercamientos de la tesis: ¿qué se habló a partir del cuerpo?

En el capítulo anterior sobre la relación de los cuerpos y los espacios, en el apartado que desarrolla el tema de cómo los cuerpos se ponen en acción y se apropian de los espacios físicos, ha sido posible advertir otro sentido de los lugares arquitectónicos y de lo material sobre los cuerpos diferente a la finalidad acostumbrada de controlarlos y corregirlos.

Si volvemos un poco atrás y revisamos la historia social del cuerpo -desde el siglo XVIII con la higienización de los cuerpos; luego a mediados del siglo XX con la pedagogía correctiva, y posteriormente con las numerosas revisiones y aportaciones de autores y filósofos claves en el estudio del cuerpo como Le Breton, Bourdieu y Foucault-, se ha discutido los efectos que pueden llegar a tener los diversos espacios institucionales, los espacios arquitectónicos y el mobiliario sobre los cuerpos del estudiantado debido a su estrecha y directa relación con el poder y el control. En esa época la única finalidad de esto consistía en inscribir y corregir los cuerpos para poder construir un prototipo socio-corporal específico llevando a las y los sujetos a una nueva ordenación social (Planella, 2006) que buscaba controlar y corregir las diferentes desviaciones corporales a través de la normalización y el orden social mediante elementos institucionales claves como la salud, la patria, la familia, el trabajo y la escuela.

No obstante, si bien es cierto que no se puede obviar el sentido correctivo y controlador de los espacios físicos y del mobiliario que componen los territorios institucionales, -tema que ha surgido en numerosas ocasiones dentro los fragmentos de los colaboradores mediante la visibilización, la producción y reproducción de disposiciones específicas de los cuerpos-, en esta investigación, no sólo ha surgido el sentido negativo o perjudicial que tienen los espacios institucionales, la arquitectura y la materialidad sobre los cuerpos, sino también, el sentido constitutivo y emancipador de éstos. A través de los fragmentos de algunas(os) colaboradoras(es) se ha podido observar cómo esto se concibe como una fuerza constitutiva tanto dentro de la formación docente como de la configuración de sus propios proyectos corporales de una manera cotidiana, generando otras significaciones y abriendo al cuerpo a nuevas posibilidades y conocimientos.

Asimismo, a lo largo de la investigación han surgido diversas maneras sobre cómo los cuerpos se ponen en acción y se apropian de los espacios institucionales a través de acciones que los (des)institucionalizan -sin dejar de ser institucionales-, con el fin de encontrar su lugar en la universidad que no siempre responde a sus necesidades o a las necesidades del mundo actual. A partir de aquí, vuelvo a retomar los cuestionamientos planteados al inicio de la sección '*Cuerpo y espacio*': *¿cuál es el lugar que ocupan los espacios físicos institucionales en los cuerpos de los(as) colaboradores(as)?*,

*¿cómo ellas y ellos se conectan con la materialidad que hace parte de su proceso educativo? y ¿de qué manera constituyen dicha materialidad?*

Cuando los estudiantes se apropian de los espacios y los habitan (consciente o inconscientemente) para hacerlos parte de ellos mismos, es donde la materialidad (todo lo que conforma los espacios físicos y las arquitecturas institucionales) pasa a actuar como fuerza constitutiva sustancial dentro de la constitución de sus cuerpos y de su formación como futuros profesores de artes visuales, y viceversa. En ese recorrido el cuerpo deja de ser sólo una construcción social que depende de fuerzas únicamente humanas, y ya no puede ser sólo algo que fija al sujeto, algo que tan sólo marca un territorio, o algo que tan sólo crea el yo y los otros, que también lo es. El cuerpo y los espacios físicos (materialidad/materia) pasan a actuar como fuerzas que se constituyen mutuamente y la presencia de uno depende la existencia del otro -y de la existencia de él mismo como elemento-. Por tanto, no sólo se constituyen sino que también se ponen en acción y actúan como un devenir constante trayendo estructuras y generando eventos dentro de la existencia del otro. Por todo aquello, el cuerpo ya no puede entenderse sólo desde su orden cultural, simbólico y biológico, ni configurarse a partir de dualidades o concepciones binarias.

Si penetramos en las historias de los colaboradores de una manera más profunda, para ellos y ellas el cuerpo está presente siempre -aunque lo haga desde el ocultamiento, la obediencia o la naturalización- dentro de su formación escolar y universitaria. Y aun cuando ellos y ellas no reflexionen sobre esto de una manera habitual. Si vamos más allá de lo que simplemente dicen las historias -y dejamos de tratar de buscar respuesta a las preguntas planteadas inicialmente en la tesis-, se puede ver que la existencia y la constante constitución del cuerpo depende de un 'todo' que es, a la vez, físico/biológico/animal, material, cultural y simbólico, y no tan sólo de la agencia que puedan tener las prácticas discursivas y pedagógicas sobre esto. Por tanto, el cuerpo pasa a ser una experiencia circular que atraviesa todo el espectro educativo y las relaciones pedagógicas de estos colaboradores.

Lo esbozado aquí tiene una complejidad que trataré de ir explicando y facilitando a lo largo de este capítulo final, que más que pretender que sea concluyente dentro del territorio incierto que determina al estudio del cuerpo, pretendo que pueda abrir nuevos interrogantes y facilitar lugares otros para seguir pensando el cuerpo en la educación. Y si es posible, pensar sobre escenarios diferentes en torno al cuerpo dentro de la formación tradicional, o al menos, de escenarios contruidos y utilizados de manera diferente. Para Gilles Deleuze (1994), antes que la verdad sobre algo, está el sentido y el valor que se expresa de ello, de aquí que lo importante radique en la capacidad que tengamos de construir sentido sobre aquello. Por esa razón decido centrarme en narrar de qué manera suceden estos cambios y desplazamientos a lo largo de la tesis y no en el por qué.

i.i. *Retomando los cuestionamientos planteados al inicio de la investigación*

Es importante volver a retomar los cuestionamientos planteados inicialmente para poder visualizar las derivas y desplazamientos que han surgido a lo largo de la investigación. Además, es importante advertir que de aquí también surgieron aproximaciones en torno al cuerpo y la corporeidad, sin poder obviar el rol que cumplió todo lo decidido al inicio de la investigación y los planteamientos trazados en un primer momento.

Unas de las finalidades más importantes de la investigación siempre ha sido poder visibilizar las formas tradicionales de ver y hacer el cuerpo en la formación inicial de los profesores de artes visuales, con el fin no sólo de cuestionar lo naturalizado, sino también buscar estrategias alternativas para aprender y desaprender estas prácticas. A pesar de que esto último haya resultado ser bastante ambicioso, creo que muchas de esas formas tradicionales de ser, hacer y pensar el cuerpo en la educación emergieron desde las historias de los y las colaboradoras haciéndose visibles dentro de la investigación. Si bien no se puede determinar la aportación de estrategias específicas para aprender y desaprender estas prácticas, sí quiero pensar que la investigación ha aportado no sólo cuestionamientos e interrogantes frente a lo naturalizado sino también ha hecho emerger las diversas maneras en que se entiende el cuerpo desde las propuestas de cada colaborador(a), el rol y participación del cuerpo dentro de las prácticas pedagógicas y formativas de profesores en formación y, lo que es aún más relevante, las numerosas maneras de entender y de habitar el cuerpo dentro de la educación formal. Pero no desde los discursos hegemónicos e institucionales sino desde los micros relatos de las y los docentes en formación.

Esto tiene mayor relación con las preguntas secundarias de la tesis que con el problema de estudio o la pregunta central, pues tal como he anunciado en varias ocasiones a lo largo de la tesis, al iniciar la investigación mi problema de estudio se centraba en estudiar cómo un grupo de jóvenes iban **construyendo sus corporeidades y acciones performáticas** dentro de su proceso formativo como futuros profesores de artes visuales, enfocándome en la agencia de prácticas y discursos pedagógicos sobre esas construcciones. Y la pregunta específica, que orientó las entrevistas, estaba planteada de la siguiente manera: *¿de qué manera los **discursos y prácticas agencian** sobre la **construcción de las corporeidades y acciones performáticas**?*

He decidido resaltar en negrita aquellas nociones iniciales que a lo largo del proceso de investigación fueron mutando y desapareciendo. Repasemos brevemente este movimiento conceptual.

El entendimiento del cuerpo estaba claramente enfocado a concebirlo únicamente como una **construcción social** que iba más allá de lo propiamente **físico**, concibiéndolo como parte esencial

y constitutivamente **subjetiva** de la persona, es decir, como **corporeidad**. De aquí que, durante la primera parte de la tesis, haya insistido en la noción de corporeidad/corporalidad (Duch y Mèlich 2005).

Desde estos territorios, la noción de **acciones performáticas** tenía que ver con esas acciones repetitivas que iban dando forma a las identidades de los futuros docentes dando por hecho, anticipadamente, que estos colaboradores se constituían corporalmente y profesionalmente a partir de la repetición y transmisión de prácticas y discursos pedagógicos tradicionales y aprehendidos desde sus vivencias educativas.

Sin embargo, el deslizamiento generado a partir de un entendimiento inicial del cuerpo que se centra únicamente en sus atributos como construcción social, a luego, concluir concibiéndolo como una experiencia que atraviesa todo el espectro educativo, no sólo extendió las dimensiones del cuerpo sino que también desechó esa idea preestablecida de pensar a los estudiantes como repetidores unidireccionales de modos de entender el cuerpo.

Sostengo que las aportaciones de la investigación tienen una mayor conexión con las preguntas secundarias que con el problema de estudio y la pregunta central, pues en una de ellas se amplía la posibilidad de encontrar otras maneras de entender el cuerpo. Las preguntas secundarias iniciales fueron cuatro: 1) *¿de qué manera(s) se entiende el cuerpo y su participación dentro de las prácticas pedagógicas artísticas de esta formación?*; 2) *¿qué discursos y prácticas se están utilizando en torno al cuerpo y por qué?*; 3) *¿qué tipos de corporeidades y acciones performáticas están emergiendo a partir de estos discursos y prácticas?*; 4) *¿En qué medida esta formación docente universitaria fomenta la importancia del cuerpo en la educación y cuál es el impacto que esto tiene?* Si bien estas interrogantes en su conjunto seguían repitiendo las mismas estrategias y sentidos en torno a la comprensión del cuerpo, la primera abre a nuevas posibilidades a explorar potenciales territorios imprevistos.

Tal como expliqué en el capítulo 5, todo aquello de lo que se habló a partir del tema del cuerpo surgió del ensamblaje de los cinco temas principales que guiaron la investigación: cuerpo, educación artística, ser docente, performatividad y contexto/enmarque. Si bien ya he explicado que no es posible trazar y distinguir fronteras claras dentro de lo que constituye una trama de relaciones, los ordenamientos que establecí a través de los mapas visuales, me ayudaron distinguir las nociones y a tejer conexiones. Junto con esto, los desplazamientos vividos dentro de la investigación comenzaron a gestarse a partir de algunas de las inter-intra relaciones que se crearon 'entre' y 'dentro' de estos cinco temas principales.

A continuación recordaré el conjunto total de relaciones que se formaron a partir de las discusiones generadas en torno al cuerpo en la formación inicial de profesores de artes visuales, las cuales no todas fueron desarrolladas pues me centré sólo en aquellas que me llevaban a un entendimiento más amplio del cuerpo. Luego, detectaré los puntos claves que me ayudaron a comenzar a pensar las historias más allá de lo previamente establecido en un inicio de la investigación. Éstos se encuentran subrayados para su localización.

- ***El cuerpo como herramienta y/o soporte artístico***
- ***El cuerpo como herramienta transgresora***
- ***El cuerpo como medida***
- ***Performance y cuerpo.***
- ***El cuerpo entendido desde su fisicalidad:*** movimiento; salud (el control del cuerpo a través de la higiene y la higiene corporal como sinónimo de rectitud moral); educación física; lenguaje corporal o kinésica.
- ***Nociones sobre el cuerpo en educación:*** el cuerpo inadvertido o “invisible”; el cuerpo como herramienta de expresión y comunicación; el cuerpo como algo “positivo” dentro de la educación; el cuerpo como un medio, no como un fin; el cuerpo como constructor de conocimientos; cánones o prototipos corporales.
- ***Prácticas pedagógicas sobre el cuerpo en educación:*** inmovilidad de los cuerpos; el cuerpo como herramienta de manejo y control; disposición tradicional del espacio y mobiliario. Constitución del género: heteronormatividad; herencia patriarcal y androcéntrica; cánones o prototipos corporales.
- ***Relaciones de poder y control sobre el cuerpo en la educación:*** uniformidad. Técnica de poder pedagógico; regulación. Técnica de poder pedagógico; vigilancia. Técnica de poder pedagógico; clasificación. Técnica de poder pedagógico; totalización. Técnica de poder pedagógico; normalización. Técnica de poder pedagógico; relaciones de poder y control: represión; relaciones de poder y control: autoritarismo; relaciones de poder y control institucional; relaciones de poder y cargos académicos.
- ***Sistemas discriminatorios y diferenciadores a través del cuerpo:*** racismo; género; norma heterosexual; normas socio-económicas; prestigio institucional.
- ***El cuerpo entendido a través de oposiciones dualistas:*** público/privado; normal/anormal; natural/cultural; hombre/mujer; mente/cuerpo; bueno/malo.

- ***Modos de disponibilidad corporal:*** la diferencia generacional como frontera corporal; la intelectualidad como frontera corporal; sensación de lejanía e individualismo; cercanía; el cuerpo inadvertido o “invisible”.
- ***Constitución subjetiva del cuerpo*** (el cuerpo entendido desde su dimensión simbólica o Leib)
- ***El cuerpo como construcción social*** (cuerpo dócil y controlado; cuerpo como espacio de resistencia)
- ***El control social a través del cuerpo***
  - Relaciones de poder y control social* (relaciones de poder y control: represión; relaciones de poder y control: autoritarismo; relaciones de poder y control institucional; relaciones de poder y control: cargos académicos)
  - Técnicas de poder pedagógico* (uniformidad. Técnica de poder pedagógico; regulación. Técnica de poder pedagógico; vigilancia. Técnica de poder pedagógico; clasificación. Técnica de poder pedagógico; totalización. Técnica de poder pedagógico; normalización. Técnica de poder pedagógico)
- ***Nociones inesperadas del cuerpo*** (desnudo y desinhibición; cuerpo y abuso sexual; cuerpo y espacios físicos; cuerpo y salud; cuerpo y ritual; cuerpo latino-americano y colonialismo)

Aquellos puntos subrayados son los que, para mí como investigadora, actuaron como conceptos clave dentro de los nexos creados y nociones emergentes:

1. La conexión tan marcada del cuerpo y la salud pero, específicamente, en lo relativo al control del cuerpo a través de la higiene corporal como sinónimo de rectitud moral;
2. La agencia que tiene la disposición tradicional del espacio aula y el mobiliario;
3. Los modos de disponibilidad corporal<sup>53</sup> provocados o, al menos, afectados por el espacio, las arquitecturas y los materiales que forman parte de ellos;
4. El nexo entre la apropiación de los espacios físicos y el cuerpo como espacio de resistencia; y
5. La importancia que algunos colaboradores le otorgan a los espacios físicos en su formación como docentes y en el proceso de constitución corporal a lo largo de la vida.

Antes de iniciar el acercamiento al campo establecí los cuatro primeros grandes temas o ejes de investigación: cuerpo, performatividad, educación artística y ser docente, que surgieron del marco

---

<sup>53</sup> Por un lado, marcado por una sensación de lejanía e individualismo, y por otro, una sensación de cercanía y comunidad.

teórico configurado por algunas propuestas post estructuralistas, feministas y construccionistas sociales. Por tanto, se puede decir que dichos temas surgieron de manera deductiva.

Al comenzar a trabajar con las entrevistas y organizar las aportaciones de los colaboradores, emergió un quinto tema relevante para ellos: el contexto o enmarque. A partir de ahí surgió otra necesidad, no poner tan sólo la atención en el contexto sino considerarlo como un eje principal dentro del análisis de las historias para comprender desde ahí el cómo, por qué y desde dónde dialogaban estos colaboradores en relación al cuerpo y su formación como futuros profesores de artes visuales. Si bien este asunto no está presente en el análisis de las historias de una manera exclusiva o evidente, las fuerzas correspondientes a los nexos entre la apropiación de los espacios físicos y el cuerpo como espacio de resistencia, en adición a la importancia que le otorgan los colaboradores al espacio físico dentro de su formación como futuros profesores, tiene estrecha relación con el contexto institucional (social, político y cultural) que enmarca a esta universidad en concreto.

A partir de aquí todos los puntos claves nombrados recientemente se encuentran presentes de una u otra forma en todos los temas a la vez. Es por esto que terminan constituyéndose a modo de red y las fronteras, aparentemente 'claras' al inicio de la investigación, se fueron disipando a medida que ésta avanzaba. Ahora me parece imposible entender un tema sin la presencia del otro debido a las nuevas e infinitas *inter-intra* relaciones que generan.

En las siguientes imágenes trato de representar esas relaciones y mostrar al lector cómo intenté ir plasmándolas visualmente. Las tres fotografías dispuestas de manera vertical hacen parte de un boceto que nunca logró convertirse en un mapa definitivo para la tesis pues fue perdiendo legibilidad a medida que iba tratando de generar conexiones entre los diversos temas y subtemas que emergieron de la codificación y categorización. Llegó un momento en el que fui incapaz de trazar más redes sin que otras se perdieran o se fusionaran entre sí, por tanto, lo dejé inacabado. A pesar de eso, creo que es necesario exponerlo ya que ilustra esa estructura en forma de maraña, de ensamblaje, de la que hablo y que se fue generando y enredando a medida que avanzaba la investigación. Junto con esto se iban disipando las supuestas 'fronteras claras' entre los diversos temas. Asimismo, muestra el sentido edificativo e inacabado de la investigación y la intención de abrir espacios a múltiples derivas.

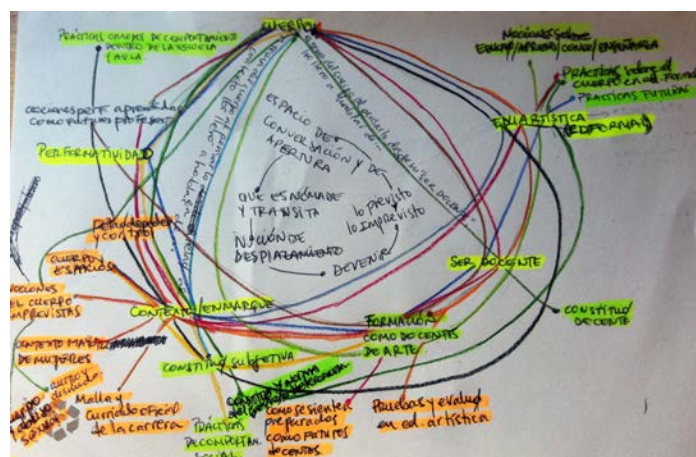
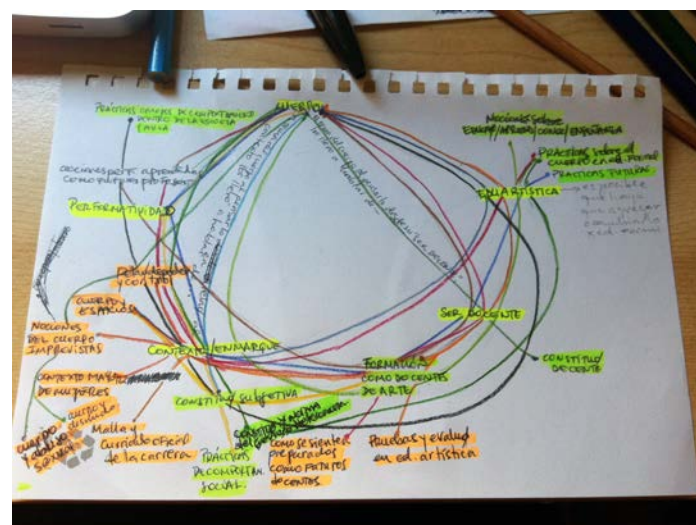
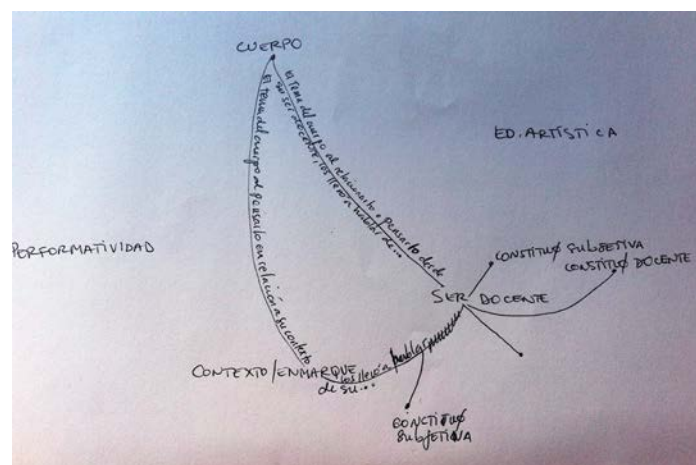


Imagen 22. Carrasco, S (2016). Lugares del cuerpo en la educación artística.  
Imágenes ensayos de mapas conceptuales- proceso de escritura (2016-2017)

Este es un único mapa que capturé en tres momentos diferentes del proceso de producción a través de estas imágenes. Por lo tanto se encuentran dispuestas en el orden temporal en que se construyeron, siendo la última, la imagen final del mapa. En ésta se puede observar cómo las diversas conexiones van produciendo un espacio intermedio (*in between*) que representa los espacios de apertura de esta investigación; donde es posible encontrar desplazamientos, devenires constantes y nomadismos investigativos abiertos a los imprevistos de esta tesis.



## II. Las zonas grises. Posiciones del no saber que perturban

Fernando Hernández, Juana María Sancho y Rachel Fendler (2015), desde la noción de acontecimiento de Dennis Atkinson (2012), tratan el concepto de las *zonas grises* dentro de las relaciones y procesos educativos para hablar de aquello que nos coloca en una posición de no saber como docentes, pero que cuenta de un carácter transformador que nos ayuda a aprender de aquello que nos perturba. Desde la perspectiva de Atkinson este acontecimiento tiene el potencial de generar experiencias de aprendizaje reales que se escapan del aprendizaje normativo, acumulativo y academicista.

A partir de esta idea, todo el proceso de investigación y las cuestiones que han surgido de manera inesperada desde el tema del cuerpo han sido perturbadoras pero también transformadoras. Me han ayudado a pensar el lugar del cuerpo dentro de la educación formal desde una lógica diferente, que no sólo lo concibe como un elemento que es construido socialmente o que se encuentra en una posición pasiva al servicio del accionar humano, sino que depende de su propia existencia así como de la presencia de las demás partes (humanas, no humanas y materiales), desplegándose de manera performática.

Este desplazamiento me ha sacado de mi zona de confort como investigadora y me ha ayudado a entender el cuerpo como experiencia que circula y atraviesa todos los aspectos de la relación pedagógica y el proceso formativo de estos futuros profesores. También el mío como investigadora. Cuando se produce este desplazamiento se mueve inicialmente el marco ontológico y epistemológico de la tesis, y luego también el metodológico, para dejar de entender el cuerpo como una construcción social y comenzar a entenderlo como algo que está en circulación y que se expande por todo el espectro educativo. El cuerpo es algo que se mueve, que penetra y se deja penetrar, por lo tanto, ya no puede configurarse desde dualidades o concepciones binarias.

Ahora bien, estos cambios y desplazamiento hacia una posición de no saber no fueron fáciles, porque al principio no sabía muy bien cómo enfrentarme a ellos. Por ejemplo, muchos de los cuestionamientos y conversaciones en torno al cuerpo y su lugar dentro de la educación desataron discusiones e ideas muy relevantes que tenían estrecha relación con aspectos muy significativos y personales para los colaboradores, sin embargo, no necesariamente tenían correspondencia con lo que les estaba preguntando. Eso para mí se tornó muy complejo pues no sabía qué hacer con unas historias que revelaban asuntos tan valiosos, pero que a la vez se escapaban de lo que inicialmente buscaba responder.

Luego de terminar el proceso de análisis y examinar las historias muchas veces, tuvimos una conversación con mi director de tesis y vimos que eso podía convertirse en un potencial más que en

un problema, pues esa zona gris que me perturbaba no sólo me colocaba en una posición de no saber sino también contaba de un carácter transformador que me ofrecía ir más allá de lo que inicialmente decían los relatos y poder dialogar así con los conceptos que emergían. En consecuencia, los procesos de codificación y análisis me permitieron moverme en relación a las historias que me contaron los colaboradores, moverme como investigadora, mover mis conceptos iniciales e instalarme en una posición dónde investigar significa moverse y estar en un tránsito constante por una posición de no saber. A partir de aquí se genera el primer giro sustancial de la tesis: *la conciencia del cambio*.

En esa conciencia del cambio también se mueve la noción de investigar, cuyo propósito se centra ahora en generar conceptos (Deleuze y Guattari, 1991) para repensar la investigación desde ahí. Deleuze y Guattari definen el 'concepto' como un todo múltiple y completo que se crea en función de un problema y que, a la vez, remite a él. Cada época exige nuevos conceptos y posee resonancias precisas para captar, de aquí la necesidad de crear nuevos conceptos para problemas que nunca son los mismos. El concepto tiene capacidad de encarnarse, está dotado de velocidad que coincide con el acto de pensar. El concepto no es discursivo, no es una proposición, ni describe el estado de las cosas. El concepto describe un 'acontecimiento' y es auto-referencial, por eso es inútil preguntarse sobre la verdad o la falsedad de un concepto (Fernández, 1992, pp. 45-46).

Al ir más allá de lo que a primera vista se veía en los datos y dejar de lado aquello que tan sólo buscaba dar respuesta a las preguntas pactadas en las diferentes entrevistas, me di cuenta que muchas de las interrogantes comenzaron a actuar como detonantes de otras cuestiones que, si bien se escapaban de lo previsto, podían operar como posibles espacios de apertura a nuevos conocimientos. Fue aquí cuando comencé a pensar sobre la atribución que los colaboradores le daban a los espacios físicos y a la materialidad/materia dentro de su proceso de formación como docentes, y no tan sólo a centrarme en las cuestiones discursivas que inicialmente ambicionaba considerar. De este modo, las entrevistas comenzaron a actuar como espacios de discusión y de apertura que producían otros conocimientos y significados, y no tan sólo como un medio para encontrar respuestas. Actuaron como espacios de posibilidad frente a lo imprevisto y a lo que me sorprendía y no solamente como una reafirmación ante lo previsto. Este deslizamiento les otorgó otro valor a las aportaciones de los colaboradores, ya que al interpretarlas de otra manera dejaron de ser conclusivas.

A la vez que sucedía esto, yo experimentaba tensiones dentro de la propia experiencia investigativa que estaba viviendo, advertía la emergencia de zonas grises en los modos de relacionarme con las historias, en las relaciones que había establecido con los colaboradores durante la estancia en el campo y dentro de los mismos relatos. Todas ellas surgieron a raíz de los procesos personales que cada uno estábamos viviendo en esos momentos; las y los colaboradores debido a las diversas

maneras de transitar dentro de su formación y cómo eso perturbaba su *ser docente*; y yo a raíz de los cambios y tránsitos que estaba experimentando como investigadora.

Entre las cuestiones más destacadas que emergieron de esas zonas grises destaco las siguientes:

1. **Desconexión entre sus expectativas, lo que les ofrecían los docentes dentro de su formación y la vida profesional en escuelas y centros educativos.** Presentaban cierta decepción y desmotivación al dialogar sobre la realidad y la capacidad de actuación con la que se encontraban al realizar las prácticas profesionales en un centro educativo. Las expectativas iniciales que les ofrecía la carrera y su formación como docentes eran superiores a las 'reales' con las que se hallaban al momento de salir.
2. **Desconexión entre sus expectativas sobre los posibles cambios sociales.** Presentaban cierta decepción y desmotivación frente a los discursos sociales y políticos que les eran reforzados durante todos su años de formación universitaria -tanto por profesores como por sus propios compañeros-, y luego la capacidad 'real' de actuación y de cambios que tenían. Ya fuese por decisión propia, por comodidad o por la incapacidad de movilizar grupos que estuvieran dispuestos a generar cambios dentro de su propio marco de actuación: la universidad.
3. **La interacción entre las expectativas de la investigación y la experiencia de los colaboradores.** Esta fue una dificultad remarcable con la que me encontré debido a mi inexperiencia como investigadora. Al tratar de cumplir mi propósito de establecer relaciones entre el tema del cuerpo, la formación inicial docente y las historias personales de los colaboradores, no consideré del todo la experiencia de ellos y ellas en torno al tema, las expectativas que podían tener sobre esta investigación, y el contexto social y cultural de cada uno. Con el tiempo me fui dando cuenta del alto grado de dificultad que tenían algunas de las preguntas que les estaba formulando y la manera en cómo los estaba llevando a pensar el cuerpo. Esto me ayudó a reconocer que muchas veces como investigadoras(es) damos por sentado que los colaboradores comprenderán la totalidad de lo que pretendemos estudiar y nos olvidamos de que precisan de un tiempo para transitar por los recorridos que les planteamos.
4. **Demanda de acciones y valores tradicionales y hétero-normativos.** Otra de las tensiones con las que me encontré durante el trabajo realizado con las y los colaboradores, fue que algunos(as) de ellos(as) continuaban demandando acciones y valores tradicionales y heteronormativos tanto en lo que respecta a la formación y a la enseñanza como a la

constitución corporal. Lo que indica una dificultad para dejar su zona de confort y apartarse de las tradiciones o, tal vez, simplemente que no lo desean.

5. **Caer en análisis psicológicos y juicios de valor de las situaciones vividas con los colaboradores.** Uno de los grandes desafíos para mí como investigadora fue tratar de evitar caer en juicios de valor y en análisis psicológicos de lo que estábamos viviendo. Al inicio, muchas de las situaciones me dejaban desconcertada por la misma razón, ya que esperaba un cierto tipo de respuestas y actuaciones dependiendo del colaborador(a). Aceptar lo inesperado y entender que no podía controlarlo todo, me ayudó a establecer relaciones insospechadas y a trabajar con estudiantes cuyas ideas irreverentes me enseñaron a entender las cosas desde un lugar diferente.
6. **Entender la presencia y constitución del cuerpo a partir de otro elemento y proyectarlo hacia nociones binarias que lo reducen.** Como investigadora este fue un gran desafío pues tradicionalmente he aprendido a entender la presencia del cuerpo en relación a algo y mediante su atributo como construcción social, sin embargo, gracias a los colaboradores logré comprender el cuerpo más allá de lo tradicionalmente establecido y abrirme a nuevas posibilidades frente al cuerpo.

El hacerme consciente de estas zonas grises y abrirme a nuevas posibilidades me facilitó la capacidad de poder aprender de aquello que me perturbaba y transitar por una posición de no saber constante, sin temor a equivocarme o a perder el control de las cosas. Me abrió la posibilidad de maravillarme y sorprenderme (*Wonder*. Atkinson, 2010, 2014) con lo inesperado.

Respecto a lo aprendido en el proceso de visibilización de las zonas grises y la relación de los colaboradores en cada una de ellas, es que existe una desconexión señalada por el propio estudiantado entre sus propias expectativas construidas durante sus años de carrera docente y lo que piensan que les ofrece el medio profesional y la vida diaria después de salir de la universidad. Esto ha sido tratado desde diferentes aportaciones sobre el tema de la formación inicial y la desconexión con la práctica, y sobre la dualidad entre 'teoría' y 'práctica' (Kuster, Bain y Newton, 2010; Sancho y Hernández, 2014; Zeichner, 2010).

Conectado con lo anterior, los colaboradores reflejan cierto malestar frente a las situaciones que impiden la consolidación de cambios sociales y profesionales. Algo que se ve apoyado por una sensación generalizada de insatisfacción y desmotivación tanto del profesorado como del estudiantado.

Finalmente, como profesora, me cuestiono cómo afrontar las relaciones y prácticas pedagógicas con los estudiantes; promover otros escenarios de aprendizaje donde se pueda romper con las ambiciones de buscar dominar los procesos de construcción de conocimiento y constitución de proyectos corporales; y proporcionar relaciones educativas que acerquen a los estudiantes al saber mediante lo particular, subjetivo y variable. En especial, cuando emerge la tensión de que mientras algunas(os) profesoras(es) cuestionamos los patrones tradicionales y hétero-normativos que gobiernan los espacios educativos formales, hayan grupos de estudiantes -no todos y todas- que sigan demandando acciones y valores tradicionales y hétero-normativos, pues no están dispuestos a dejar su zona de confort. Ya sea porque no desean asumir mayor responsabilidad en sus procesos de aprendizaje o bien porque no les interesa realizar cambios, o simplemente, porque no ven que el sistema actual sea deficiente. De este modo continúan creyendo que los modos de hacer, ser y estar que han sido promovidos hasta ahora son los correctos, aceptándolos y reproduciéndolos sin mayor cuestionamiento.

### **III. Derivas de la investigación: Abrir espacios para seguir pensando el cuerpo en la formación docente**

Este apartado final titulado '*Derivas de la investigación*' se conecta con el apartado inicial titulado '*Desplazamientos y tránsitos en la investigación: la conciencia del cambio*', el cual tiene relación, como bien dice su enunciado, con el momento en que comencé a tomar conciencia del cambio. Por tanto, actúa como un prólogo de la etapa que vino después del proceso de análisis y del ordenamiento de los datos, y ahora se vuelve a conectar con el presente en el que expongo algunas derivas de mi investigación con la intención de abrir otros espacios para seguir pensando el cuerpo.

Como dije anteriormente, esta conciencia del cambio en el modo de pensar y entender el cuerpo fue mi primer gran desplazamiento dentro de la investigación. Transitó desde una indagación sobre un cuerpo que únicamente lo concebía como una construcción social a partir de su dimensión física, simbólica y cultural, a pensar sobre los múltiples territorios y espacios que ocupa el cuerpo. Un cuerpo que es, *acciona* y *se constituye* como una experiencia performática que está presente en todos los aspectos de la vida social y formativa de aquellas(os) profesoras(es) en formación.

Para iniciar este apartado y comenzar a pensar en torno a las derivas del proceso de investigación de esta tesis es necesario volver a recordar que, -si bien la Grounded Theory como método para la recogida y análisis de datos cualitativos choca con muchas de las decisiones que tomé durante la investigación, asimismo, no dialoga ni se encuentra con un estudio de casos como el que realicé, ni tampoco con el acto de pensar desde los datos-, la rigurosidad de este método fue la que me llevó

hacia otros terrenos desde donde poder reflexionar sobre las historias de una manera diferente y desplazarlas hacia otro lugar. La GT se pone en juego, primeramente, cuando mi rol como investigadora no sólo es el de intérprete sino también comienzo a ocupar un papel protagónico en la investigación al reflexionar sobre mi propio proceso de investigación y me permito pensar más allá de los datos. En segundo lugar, por el hecho de no buscar la validez de las interpretaciones ni construir teoría a partir de los datos de la manera que propone la GT, sino centrarme en dialogar con aquello que emerge para poder ir más allá de lo dicho.

En la GT existe un procedimiento imprescindible que yo no realicé, llamado el 'muestreo teórico'. Éste se orienta a poner en uso las diversas hipótesis que puedan emerger al interpretar una relación entre las categorías principales, con el objetivo de comenzar a construir datos que resuelvan las tensiones originadas al haber más de una interpretación de un mismo caso. En esa situación, el investigador debe salir de su estudio de caso para buscar e identificar un nuevo caso que logre extender el conocimiento adquirido (Stake, 1999, p. 17) y derivar en interpretaciones "válidas". A partir de aquí el investigador puede hacer el mismo ejercicio con los demás casos, es decir, puede utilizar su hipótesis para iluminar los datos logrados en casos distintos, o bien tomar un grupo de datos de distintos casos para confirmar o rebatir la interpretación que él tiene como hipótesis.

Esto no podría estar más alejado de lo que fue mi proceso de pensar desde los datos. Sin embargo, no puedo desconocer que el hecho de haber realizado un análisis tan riguroso a partir de herramientas clave que propone la Grounded Theory fue lo que me permitió ir a fondo en las entrevistas, detectar cuestiones que estaban dentro de las conversaciones, ver relaciones y vacíos, y encontrar conceptos que inicialmente no había pensado. Me permitió darle un giro a la propia finalidad tradicional de la Grounded Theory, pues no la utilicé para crear teoría a partir de un proceso interpretativo de las evidencias sino que realicé un ejercicio de deconstrucción de dicha metodología. Usé algunas de sus etapas y herramientas como inspiración del método de análisis, a fin de lograr encontrar un procedimiento que se adaptara a mis necesidades como investigadora y me ayudara a trabajar con las historias de la manera más personal y exhaustiva posible para decir cosas que desde una aplicación tradicional de la GT no podría haber dicho.

Este proceso, de una manera inesperada, me ayudó también a mover mi propia idea de lo que significaba hacer una codificación y un análisis de evidencias. Este nuevo sentido de la codificación y del análisis tuvo relación con un proceso que me permitió recorrer el tránsito entre lo *previsto* y lo *imprevisto*, es decir, entre el *cómo los colaboradores iban a hablar del cuerpo*, y lo *qué hablaron los colaboradores a partir del cuerpo*. Es por esto que mis conocimientos no sólo se generaron de los encuentros en sí mismos, sino también durante el proceso de análisis y de escritura, que fue cuando

logré darle encarnación a las historias como investigadora e indicar cómo ellas resonaban en mí. Tal como propone Karen Barad (2012), al pensar los datos de manera diferente se puede producir un estado entrelazado de éstos, donde lo dicho se entiende de manera discursiva y material simultáneamente, y como algo que se constituye entre lo discursivo y lo material. Lo que Barad llamaría un *devenir post humanista*.

### *iii.i Derivas a partir de los desplazamientos y cambios experimentados*

Al dejar de buscar respuesta a las preguntas iniciales de la tesis y centrarme en lo que las historias decían, las entrevistas comenzaron a actuar como espacios de discusión y de apertura produciendo otros conocimientos y significados, y no solamente como un medio para encontrar respuestas. Es decir, actuaron como espacios de posibilidad frente a lo imprevisto y a lo que me sorprendía y no como tradicionalmente operan. Es decir, como una posibilidad de llegar hacia lo que estaba previsto.

Al poner las historias en movimiento -dejar de pensarlas como concluyentes e indiscutibles-, pude dialogar con conceptos que emergían y que escapaban de lo previamente establecido. Para esto, en lugar de describir lo que emergía de los datos, me hice la siguiente pregunta: *¿cuáles son los conceptos que emergen de los fragmentos que me permiten dialogar con los temas, ir más allá de lo previsto y construir sentido sobre esto?* De esta manera las aportaciones de los colaboradores adquirieron otro valor porque fueron interpretadas de otra manera para dejar de ser conclusivas y comenzar a actuar como espacios de apertura frente a lo inesperado y a lo que me perturbaba. Aquí comenzó a producirse el 'aprendizaje real' (Atkinson, 2013, 2014) sobre las múltiples posibilidades que puede tener el cuerpo en la educación inicial de esos futuros profesores.

Jacques Lacan (1984) plantea que el papel del análisis es poder nombrar lo que está en el inconsciente, mientras que en el texto Lacan y el otro de Benjamín Hoezen Polack (2002) se discute que el analista en ningún momento actúa como un significante neutro e inocente frente a lo que analiza, pues siempre forma parte de una presencia social, una estructura narrativa y un signo cultural que trasciende cualquier signo de un discurso-relato individual. Por mi parte, me sumerjo en las historias y advierto que los colaboradores no sólo revelan aquello que buscaba responder sino que también muestran un sentido ampliado del cuerpo que cruza todo el espacio educativo. A partir de ahí propongo el cuerpo como un disparadero dentro de la investigación –y ya no como un objetivo- para entender cómo éstos(as) profesores(as) en formación transitan por esos territorios.

El cuerpo se sitúa en una posición de centralidad dentro de la investigación debido al lugar que ocupa dentro de esa institución educativa: *un lugar ambiguo que se configura como territorio de exploración* de todo el sistema de relaciones que se dan tanto dentro como fuera del ámbito de la educación

formal, en lo visible e invisible de esas relaciones. Es la experiencia de un cuerpo expandido que ya no está sólo en lo físico, lo simbólico y lo cultural, sino también en lo físico/biológico/animal, material, cultural y simbólico a la vez, debido a la importancia y significación que los colaboradores le otorgan a lo material dentro de su proceso de constitución.

Karen Barad en *'Thinking with intra-action'* (2012), habla de las agencias como un estado entrelazado o enredado (*entangled state of agencies*) que vas más allá de cómo concebimos tradicionalmente las nociones de agencia, subjetividad y lo individual. Para ella, ese enredo requiere un análisis que permita teorizar lo social y lo natural en conjunto, es decir, analizar cómo intra-actúan las personas con la materia de su mundo, en los modos en las que las personas son transformadas por la materia y la materia por las personas, entendiendo que "the forces at work in the materialization of bodies are not only social and the bodies produced are not all humans" (Barad, 2007, p. 225). Idea que también rescata Dennis Atkinson (2013) para hablar sobre el concepto de *'inmanencia'* (*immanence*) referido a la relación que se produce 'dentro' de los elementos y donde todos ellos surgen a la vez como consecuencia de esa relación.

A partir de estas ideas me propongo entender el cuerpo de otro modo, ir más allá de la noción de construcción social para intentar visibilizar de qué manera las fuerzas humanas, no humanas y materiales intra-actúan en la constitución corporal de las y los colaboradores para producir devenires diferentes.

La perspectiva que se decanta únicamente por la construcción social del cuerpo deja de lado la propia capacidad de edificación del cuerpo como tal dentro de la sociedad, pues al romper con la expresión natural de éste pareciera que dejara de lado la experiencia ontológica e individual de las personas que son cuerpo en todas sus dimensiones (física, cultural, material, animal, social, simbólica, biológica, etcétera...). "Lo convierte en algo maleable, manipulable, impregnable; una especie de pasta que podemos modelar y que finaliza doblándose a nuestros deseos y normas sociales" (Planella, 2006, p.118). Por su parte, el enfoque construccionista social, sigue situando al cuerpo en una posición dual doble (valga la redundancia). Por un lado, sigue entendiéndolo mediante una postura binaria entre lo natural/animal y lo cultural. Y por otro lado, lo mantiene como un elemento que se construye siempre en relación a 'algo' o gracias a 'algo'; donde ese 'algo' es siempre social. Entendiendo como social todo lo constituido *por, para y desde* lo humano, dejando de lado la materia de las cosas y los espacios físicos y virtuales que son parte constitutiva de diversos ámbitos sociales (por ejemplo, la tecnología y el ciberespacio).

En relación al espacio virtual, el ciberespacio y la presencia del cuerpo, el *cyberpunk* percibe al cuerpo como algo que está predestinado a desaparecer. Para algunos teóricos exponentes de este



movimiento (Pat Cadigan, 1978, 1980, 1981; Willian Gibson, 1984; Rudy Rucker, 1994; John Shirley, 2004; y Bruce Sterling, 1988, 1989, 2002), el cuerpo constituye un obstáculo para el deleite de las numerosas sensaciones digitales que son promovidas por las tecnologías (Ortega, 2010). Es por esto que Francisco Ortega defiende que “la visión de los teóricos de la realidad virtual y del cyberpunk sigue perpetuando la posición dualista entre cuerpo y mente mediante la separación entre un yo material y un yo mental que viaja por internet” (p. 50). Está claro que gracias a la ciencia y la biotecnología se ha hecho posible la existencia de otras organizaciones y realidades corporales (Planella, 2006), sin embargo, esa tendencia a pensar un mundo más allá de los cuerpos orgánicos o cuerpos materia (Körper) nos lleva de nuevo a un entendimiento disociado del cuerpo carne/espíritu, y por tanto refuerza un entendimiento de un sujeto humanista que está formado por ambas entidades que actúan de manera independiente y separada.

La ciber-sociedad y los espacios virtuales ayudan a construir otros modos de relacionarse que no son los meramente físicos, sin embargo, aun cuando esas relaciones jamás se originen dentro de un espacio físico como tal, y la existencia de estas relaciones dependa de la cualidad virtual del medio en el que se generan, no podemos olvidar que el cuerpo sigue ahí presente dentro de ese tejido relacional que se construye ‘entre’ y ‘dentro’ del espacio virtual - el medio tecnológico- lo material- lo humano y no humano, formando parte de esa articulación y del conocimiento que es construido. El cuerpo físico, social, cultural, material, animal, biológico, simbólico, entre muchos otros, sigue ahí aun cuando lo haga desde la invisibilidad o el ocultamiento y en un mundo paralelo en formato virtual (Bradbury citado en Díaz, 1998). Cambian, se transforman y evolucionan los escenarios y los modos de relacionarse, más no desaparece el cuerpo como experiencia circular y constitutiva de esas relaciones.

Con esto no quiero volver a caer en la discusión entre el aspecto cultural y natural del cuerpo, donde autores como Alexander Bain (1915), Immanuel Kant (1803), José Ortega y Gasset (1972), Ramón Ruiz Amado (1912), Pierre Seurin (1975) y Herbert Spencer (1861) defienden únicamente el aspecto natural y biológico del cuerpo, mientras que otros se decantan por defender que el cuerpo es únicamente el resultado de la acción y construcción social sobre el cuerpo materia que viene dado de forma natural y biológica, como France Borel (1992), Christine Détrez (2002), Marie-Jose Devillard (2002), Octavi Fullat (1988, 1989, 2002), André Le Breton (1990, 2002), Jordi Planella (2006), Lola Salinas (1994), Bryan Turner (1984, 1989, 1994), entre otros. Tampoco pretendo seguir propuestas como la de Michel Dostie (1988), Valeriano Irazo (2002) y María Marzano (2001, 2002), quienes plantean que el cuerpo es una mezcla equilibrada entre lo cultural y lo natural, donde lo biológico es el elemento primario y constitutivo del cuerpo mientras que la historicidad y lo social perfilan la personalidad, es decir, lo que muchos autores denominan como corporeidad (Planella, 2006, p.115), pues también dejan de lado la

proyección de lo material dentro de la acción y constitución del cuerpo. María Marzano se acerca a la definición del cuerpo a través de la siguiente pregunta *¿Il nostro corpo è solo il frutto di una costruzione sociale, culturale e medica oppure ha una sua natura intrinseca e oggettiva?* (2001, p. 19). Al igual que otras propuestas, esta postura es excluyente con los otros planteamientos al exponer una pregunta que sitúa al cuerpo en una dualidad, definiéndolo únicamente como fruto de una construcción social, cultural y médica o, contrariamente, como fruto de una naturaleza intrínseca y objetiva. Asimismo, tampoco concibe lo material dentro de este tejido de relaciones.

A partir de aquí lo que propongo es un cuerpo expandido –físico/biológico/animal, material, simbólico y cultural- que no puede entenderse sólo como una construcción social o como el resultado de diversas acciones humanas que van dando forma a su constitución, sino también, como algo que es, al mismo tiempo, constitutivo y constituido de/por un *entanglement* o entrelazamiento formado por lo humano, no humano y lo material. Por lo tanto, el cuerpo que es materia, objeto y sujeto, a su vez, integra y constituye dicha construcción y acción social que lo compone pasando a formar parte de ese entanglement. Aquí todas las partes actúan como un todo y, por lo mismo, ninguna de ellas puede entenderse por sí sola debido a que se constituyen mutuamente.

Pretendo abrir espacios para seguir pensando el cuerpo desde otros territorios, tirando de algunos hilos post humanistas y post materialistas para plantear que el cuerpo ha de entenderse como un todo que coexiste con y en múltiples dimensiones a la vez. Un *enactment* que está compuesto por acciones y fuerzas sociales, por la propia materialidad del cuerpo y la materialidad/materia que hace parte de lo social, más no necesariamente de lo humano, sino más bien de lo no humano, actuando en un mismo plano de relación. Es decir, actúan de manera performativa coexistiendo como un todo y creando otros sentidos y significados. Tal como nos recuerda Karen Barad (2012), “are entangled to produce something other than would be produced singularly. In fact, it is to say that one cannot be produced without the other” (p.121).

Las propuestas que me han ayudado a pensar el cuerpo desde estos escenarios otros surgen de autoras feministas post-cualitativas como Alecia Jackson (*‘Posthumanist data analysis of mangling practices’*, 2013); Patti Lather (*‘What do we do in the afterword?’*, 2013); Maggie MacLure (*‘Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology’*, 2013); Lisa A. Mazzei (*‘A voice without organs: interviewing in posthumanist Research’*, 2013); y Elizabeth A. St. Pierre (*‘A Brief and Personal History of Post Qualitative Research Toward Post Inquiry’*, 2014). Asimismo, propuestas post-materialistas de autoras feministas como Karen Barad (*‘Posthumanist Performativity. Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter’*, 2003; *‘Diffractions: Differences, Contingencies and entanglements that matter’*, 2007); Rosi Braidotti (*‘Post-*

*humanismo: La vida más allá del individuo*, 2015); Donna Haraway (*'Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective'*, 1988); y Patti Lather (*'(Re)thinking Ontology in (Post)Qualitative Research'*, 2016). Finalmente, no puedo dejar de lado las propuestas deleuzianas como *'Body Without Organs'* (Deleuze y Guattari, 1972, 1983), *'Segregation and Nomadism'* (Deleuze y Guattari, 1983), *'Life as a political concept'* (Foucault y Deleuze desde Marina Garcés, 2005) y *'The Flat Ontology'* (DeLanda, 2002; Deleuze y Guattari, 1983, 1987; Derrida 1966, 1978; Foucault, 1966, 1970). Sin embargo, al igual que los espacios para seguir pensando el cuerpo, estas propuestas no las desarrollo como tal. Sólo las enuncio como imágenes de pensamiento que me ayudan a continuar trabajando y planteando nuevas interrogantes a partir de la relación cuerpo, materia, humano y no humano.

Desde estos territorios 'post' sugiero comenzar a pensar el cuerpo como una experiencia que se abre a un sin número de conexiones con potencias de todo tipo y que atraviesa todo el espectro social y educativo: lo humano, no humano, más que humano y material. Por tanto, la materia comienza a adquirir gran importancia en esta trama *'Matter comes to matter'* (Barad, 2003). Este es un cuerpo que guarda más relación con la experimentación y experienciación que con la interpretación (Deleuze, 1983). Un cuerpo que deviene, transita y actúa como una experiencia circular, multi-direccional e intensa pues está en conjugación con el mundo.

### *iii.ii. ¿Cómo me he movido como investigadora? La conciencia del cambio*

Estos cambios y desplazamientos ya no se refieren sólo a los cuerpos de los profesores en formación sino también a mi cuerpo como mujer, profesora, artista e investigadora. Mi cuerpo como investigadora se ha movido a lo largo de la investigación. Hay una corporeidad inicial que buscaba tener el control de las situaciones y de la investigación, es decir, que de una u otra manera quería cercar o controlar cierto desenlace de la tesis. Luego, a medida que fue avanzando el proceso de investigación también lo fui haciendo yo, esto no significa que esa corporeidad se haya quebrado o haya desaparecido sino que se expandió y comenzó a ser mucho más fluida, más orgánica, aprendiendo de a poco a transitar por terrenos inciertos, a sorprenderme con lo imprevisto y lo desconocido y aprender desde ahí.

Esto también se ve reflejado en mi estar en la tesis, un estar que ha cambiado. Este cambio no tiene que ver sólo con la dimensión biológica del cuerpo, sino con todas sus dimensiones, con el estar, con el habitar, con el transitar, con mi forma de escritura, con los modos de relación, con las imágenes de pensamiento, con la apertura y con el devenir constante de la investigación. Inicialmente mi tesis comenzó hablando de algo que estaba 'afuera', pero luego, me di cuenta que eso no estaba tan sólo

afuera sino también estaba en mí como profesora e investigadora. Este es un 'dentro' y 'fuera' (Cochran-Smith y Lytle, 2002) que no son opuestos, pues actúan como voces integradas a la mía y se atraviesan de forma discursiva, corporal y material. Por lo tanto, cambia también mi manera de acercarme a las historias y de escribir sobre ellas. Desde la teoría performática, las formas de escritura reflejan el lugar del cuerpo (Austin, 1982).

Como contra punto al proceso de codificación, que puede considerarse bastante tradicional y normativizado, lo que traté de hacer en las fases posteriores fue tratar de ser un poco más disruptiva estableciendo formas de diálogo y formas de comprensión a partir de lo que las historias de los colaboradores me regalaban, y no tan sólo partir de lo que buscaba investigar inicialmente. Por esto las nociones desplazamiento (*displacement*), ensamblaje (*assemblage*), devenir (*becoming*)<sup>54</sup>, *enactment*, nomadismo (*nomadism*) y enredo (*entanglement*) se han repetido frecuentemente en la última parte de la tesis, pues me ayudaron a entender y visualizar el tránsito experimentado entre lo previsto y lo imprevisto durante todo el proceso post-codificación. Junto con esto, entender la investigación desde una posición nómade (Braidotti, 2004; Deleuze y Guattari, 1988) como investigadora, me ayudó a aceptar la mutabilidad que conllevan constantemente estos recorridos. Pues, tal como propone Rosi Braidotti (2004), la *subjetividad nómade* significa:

Cruzar el desierto con un mapa que no está impreso sino salmodiado como en la tradición oral; significa olvidar el olvido y emprender el viaje independientemente del punto de destino; y, lo que es aún más importante, la subjetividad nómade se refiere al devenir (p. 66).

En el presente no sólo ha cambiado mi posicionamiento epistemológico y ontológico frente a mi tesis, sino también mi capacidad de sorprenderme y maravillarme (*wonder*) con las vicisitudes de la investigación, los encuentros y desencuentros, los aciertos y errores. Este recorrido por la investigación ha sido como un constante devenir y por eso decido dar cuenta de esto asumiendo el riesgo que significa revelar y plasmar en un trabajo académico estos múltiples giros y deslizamientos experimentados. Este ensayo del pensar sobre mi propia tesis, se los ofrezco como retribución a todas las personas que fueron parte de este proceso, directa e indirectamente. En especial a Camila, Carla, Claudia, Marieta, Montserrat, Patricio, Rafael y Raúl que me dieron el gran regalo de sus historias. Gracias por su compañía, su estar y su entrega durante esta etapa en la que logramos desvelar nuestras corporeidades.

A partir de esta investigación espero aportar elementos clave para comenzar a pensar el cuerpo en la educación desde otros escenarios, sin pretender jamás que esta tesis se transforme en un manual de

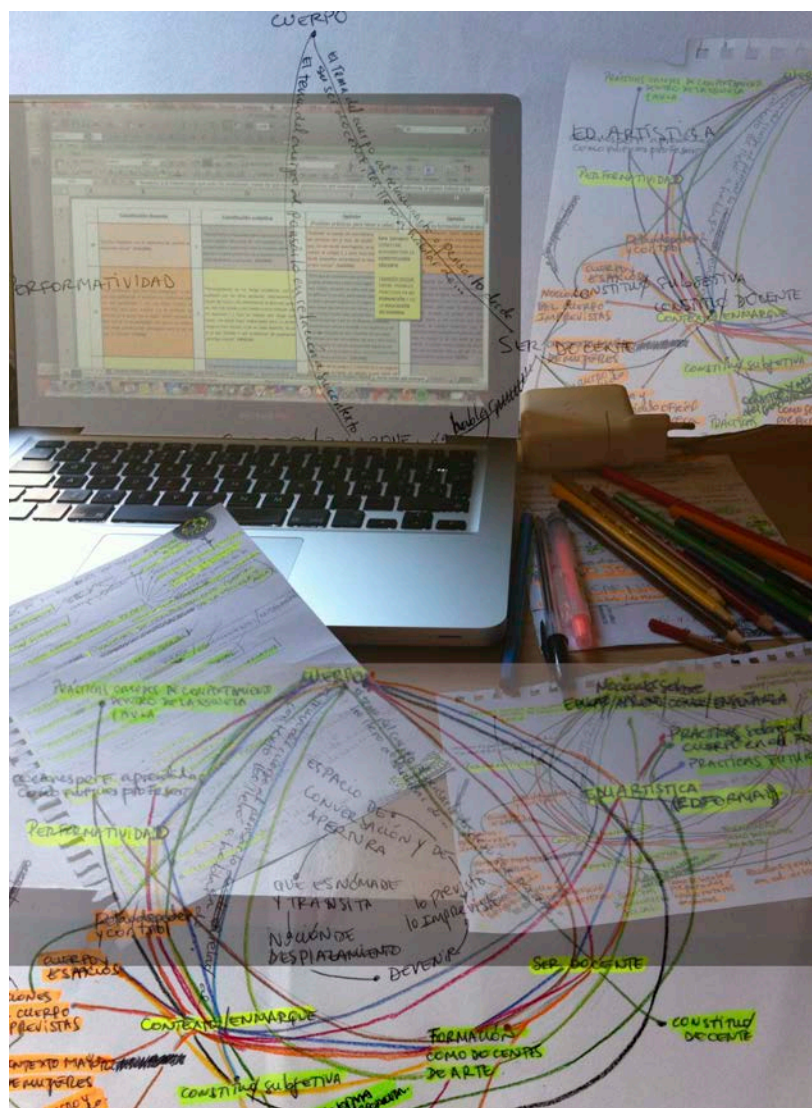
---

<sup>54</sup> El 'devenir o becoming' se concibe como un proceso constante de flujo con intensidades inherentes que emergen y desaparecen más que en términos de nociones concretas de ser y subjetividad. (Atkinson, 2013:11)

actuaciones pedagógicas o investigativas 'adecuadas', sino más bien, en un espacio imperfecto y en constante construcción desde el cuál dialogar y reflexionar sobre las cuestiones dichas y no dichas. Descartando a la vez que la educación, el aprendizaje, la construcción de conocimientos y la experiencia de investigar sean únicamente el resultado de contenidos instructivos y hegemónicos que intentan controlar lo que debemos entender como 'correcto'.

La siguiente imagen es un fotomontaje que elaboré a partir del ensamblaje de tres fotografías tomadas en distintos momentos del proceso de escritura. Representa los movimientos experimentados como investigadora y los enredos que constituyen el caos de este transitar. Aunque mi autorretrato humano no aparezca, mi cuerpo está ahí presente en todas las conexiones, en la relación con mi ordenador, mis folios y mis lápices. Mi cuerpo está presente en el contenido de la tesis que aparece en la pantalla y en el bosquejo del mapa conceptual. Esta presente en lo visible y en aquello que no se ve, como yo fotógrafa que está detrás de la cámara para captar imágenes del espacio que ha sido mi lugar de trabajo durante cinco años.

Mi escritorio y mi ordenador son parte de la materia que conforma el espacio físico donde devino mi investigación y donde comencé a pensar los múltiples lugares del cuerpo en la educación. En los colores, en los enredos, en las conexiones, en el caos y en el orden de esta imagen estoy yo, por lo tanto, para mí, esta imagen actúa a modo de autorretrato sin la presencia de lo humano en ella como tal. Sin embargo, dichas relaciones no pueden pensarse sin el elemento humano que actuó y actúa - *hasta ahora*- en su conformación así como tampoco sin ninguno de los elementos que se pueden observar -y no- en esta foto. Por estas razones decidí escoger esta imagen como portada de mi tesis y compartirla con todas y todos.



**Imagen 23.** Montaje fotográfico. Carrasco, S (2016). Desplazamientos y devenires propios de la investigación. Compuesto por imágenes del proceso de escritura.

Finalmente, para terminar este capítulo, y con él el relato de la tesis, presentaré algunos aportes que creo que podría posibilitar esta investigación, tanto para la comunidad científica como la educativa.

Desde un inicio, esta investigación ha tenido el propósito de abordar una necesidad social y educativa -y con ella, una necesidad política-. Por esto, espero poder aportar -en especial, en las áreas de formación docente, educación artística y estudio del cuerpo-, otros espacios para reflexionar sobre la presencia del cuerpo en la educación formal, dejando de lado los modos hegemónicos de ser, hacer y pensar el cuerpo en la educación regidos por prácticas y discursos heteronormativos, que no sólo han sido naturalizados sino también aceptados y reproducidos sin mayor reflexión en torno al porqué lo seguimos haciendo. Junto con esto, espero facilitar otros modos de entender la experiencia de investigar aceptando lo imprevisto y autorizándonos a perder el control; descartando que investigar sea únicamente el resultado de contenidos instructivos proporcionados por organismos institucionales que pretenden controlar lo que 'debemos' entender y considerar como 'correcto'.

### *iii.iii. Aportaciones de la investigación y la tesis planteada*

- **Ensayo del pensar y espacios de apertura.** Creo que unas de las contribuciones significativas de esta investigación es justamente el espacio que abre para seguir pensando los lugares del cuerpo a partir del capítulo final, el cuál se presenta como una llegada en tránsito y no como conclusión. Lo que aquí se expone, tiene relación tanto con las preguntas principales e iniciales de la tesis y lo previsto anteriormente, como con todo lo que emerge después de la codificación, los deslizamiento vividos y lo imprevisto del proceso de investigación. Sin embargo, se propone como un ensayo del pensar que no es concluyente.
- **Introducir la duda dentro del proceso de investigación.** Al introducir la duda dentro del proceso de investigación y poner en tela de juicio que todo puede ser localizado y controlado, comienzan a surgir otras cuestiones que se escapan del tema del cuerpo como estaba previsto. Al promover la duda en todas las acciones y etapas de la investigación, así como en la salida de la tesis, comienzo a concebir mi propio cambio como investigadora y el cómo me he movido a lo largo de esta aventura. Pero ya no lo hago reflexionando desde los datos sino desde mi propio estar y transitar dentro de la tesis. Junto con esto, mi cuerpo y el cuerpo del otro(a) se desplaza en otras direcciones: a lo 'no conocido', a lo 'no percibido', a lo 'no vivido' y a lo 'no localizado'.
- **Cambio ontológico en torno al cuerpo.** Inicialmente buscaba ver cómo el cuerpo actuaba. Ahora, busco ver cómo se piensa, de qué manera y desde qué lugares puede ser pensado. Advertir cómo el cuerpo actúa, cómo es pensado y qué emerge a partir de él, se despliega como un ensayo del pensar sobre un cuerpo que es un constante devenir y una experiencia performática que crea/participa de eventos. Para eso enuncio algunos conceptos post materialistas y post cualitativos que me ayudan a abrir otros espacios y escenarios; dejar abierto el final de la tesis y continuar desde ahí.
- **Cambio ontológico, epistemológico y metodológico en la perspectiva de investigación a partir del proceso de codificación mediante la Grounded Theory.** Los giros y desplazamientos afectaron a los datos, al recorrido, a la metodología y al modo de entender el proceso de codificación desde la Grounded Theory. A partir de aquí, dicho proceso que ha sido en parte 'normativo', ha sido muy significativo y creo que podría llegar a actuar como una contribución a la metodología, pues desde ahí emergen cosas y cuestiones que no se podrían haber pensado desde una aplicación tradicional de la GT. Este trabajo problematiza la metodología de investigación, en especial el proceso de codificación, abriendo los objetivos iniciales de la tesis a nuevas posibilidades. Sin embargo, este cambio

ontológico, epistemológico y metodológico no lo planteo como un cambio de paradigma, sino solamente como un cambio dentro de mi propia perspectiva de investigación.

- **El cuerpo como experiencia circular en la educación formal y en la formación docente inicial.** Propongo que el cuerpo no es sólo una construcción social resultante de acciones únicamente humanas, sino también una experiencia performática y circulante dentro de la formación. Es decir, es constituido por un entrelazamiento de fuerzas humanas, no humanas y materiales. Asimismo, el cuerpo no sólo es constituido por ese entrelazamiento sino que también él constituye dicha relación; es decir, al mismo tiempo, el cuerpo se compone por su propia acción como un constante devenir. Con todo, propongo que el cuerpo actúa como una experiencia circular que atraviesa todo el espectro educativo.
- **El espacio educativo cruzado por el cuerpo.** Unido a la idea anterior, emerge lo que yo he denominado 'espectro educativo', el cual es atravesado por el cuerpo y se determina a partir de elementos que han ido emergiendo desde los relatos de los colaboradores: *cómo transitan los maestros dentro de su formación; lo que se revela de la institución educativa; lo que se revela de la profesión docente; las relaciones y conceptos que emergen al hablar del cuerpo en educación formal; lo que se revela sobre el currículo; lo que se revela de la constitución docente de esos colaboradores; las relaciones institucionales que emergen; la relación de escuela, aula y espacios físicos; los espacios físicos fuera del aula; lo material; y las geografías del aprender.* A partir de aquí surge la idea de proponer el cuerpo como un lugar de exploración dentro de todo el sistema de relaciones educativas que componen su proceso de formación docente, el cual se amplía mucho más allá de las prácticas y discursos pedagógicos sobre el cuerpo.
- **El cuerpo como un lugar de exploración dentro de las relaciones educativas.** En relación a la idea anterior, el cuerpo se sitúa en una posición de centralidad dentro de la investigación debido al lugar que ocupa dentro de esta experiencia: *un lugar ambiguo que se configura como territorio de exploración de todo el sistema de relaciones educativas que se dan tanto dentro como fuera del ámbito formal.* Considerando dentro de esas relaciones todo aquello que permanece visible y lo que no.
- **Noción expandida del cuerpo.** Aun cuando los colaboradores no hubiesen prestado atención anteriormente a la presencia del cuerpo en su formación debido a la poca costumbre que tenemos de pensar y reflexionar sobre él, -porque siempre está ahí con nosotros presente en los diversos aspectos de nuestra vida diaria-, a lo largo de sus historias el cuerpo emergió como una experiencia que genera una multiplicidad de conexiones con potencialidades de



todo tipo. Ello fue debido a la importancia y significación que los colaboradores le otorgaron a lo material, a los espacios físicos y a las arquitecturas (institucionales y no) dentro de su proceso de constitución del sentido de ser. De aquí que de esta tesis contribuya a pensar una noción más expandida del cuerpo, donde éste ya no está sólo en lo físico, simbólico y cultural, sino, en lo físico/biológico/animal, material, cultural y simbólico a la vez.

- **Afrontar lo que se invisibiliza en cualquier experiencia educativa.** Tal como expliqué al inicio de la tesis, el sistema escolar chileno se ha centrado en la búsqueda de un régimen certero (verdadero) y en el uso de métodos supuestamente productivos y eficaces para ‘todos’ los estudiantes, con la finalidad de conseguir resultados efectivos y determinados por mediciones estandarizadas. Esto ha hecho que el sistema educativo se convierta en un método universalizador que invisibiliza las diferencias y que persigue la acumulación de conocimientos enciclopédicos. Por esto, creo que una investigación pensada y desarrollada por una profesora y estudiante chilena que creció y se formó dentro de ese marco, podría ayudar a revelar que es posible afrontar, dentro de un contexto institucional formal, lo que se invisibiliza en cualquier experiencia educativa: su carácter imprevisto, variable, ambiguo, errático e incierto.
- **Aprender desde el no saber y desde lo que nos perturba.** Finalmente, el último aporte que destaco de esta investigación, radica en promover la reflexión en torno al cuerpo y a las múltiples atribuciones que coexisten. Pero sin eludir la capacidad de revelar las zonas grises que surgen a partir de este ejercicio del pensar y de la conciencia del aprender e investigar desde una posición de no saber. Hablar de aquello que nos perturba y que nos coloca en una posición de no saber como docentes y/o estudiantes, puede llegar a tener un carácter transformador que nos lleve a construir experiencias de aprendizaje alejadas del conocimiento normativo, acumulativo y academicista del que estamos acostumbrados a recibir.

Para finalizar este último punto, me gustaría retomar algunos relatos que me regalaron Rafael, Patricio, Carla, Camila y Marieta al finalizar el proceso de investigación y de exploración en el campo, pues hablan de ese proceso de aprender que tiene relación con el desplazarse y cambiar de mirada.

*“En realidad no había pensado en una retrospectiva sobre mi aporte a tu investigación o viceversa, sólo lo hice porque de una u otra forma fue lo que planteaste, y bueno, te ayudamos, supongo.*

*Sin embargo, ahora que ha pasado el tiempo, grande y viejo, me doy cuenta de lo que ha significado toda la etapa de escolaridad para mí, en la que de ninguna manera se me dijo nunca: “tienes que buscar algo en ti o completarte con esto”, por el contrario, fueron desasidas las maneras*

en que, lo que creo que ha sido un sistema repetitivo que está ultra arraigado en nuestra sociedad, demandó tanto de mí y con tanta naturalidad. El hecho de anularme en mi sexualidad, en no poder llegar a ser creador o simplemente en tomar mi frágil infancia. Todos esos años sin ninguna protección hacia lo que podían estar haciendo: lobotomizar mi cabeza sin ningún pudor y alienarme con conocimientos que hoy, de verdad, ya no interesan.

Sinceramente no esperaba que quedara algo de tu investigación en mí, siempre pensé que sólo te serviría como parte de la recolección de datos, pero con el tiempo la asumí como una parte de mi existencia y me di cuenta que esto es algo que no he resuelto y que, hasta el día en que mi cuerpo se ponga a descansar en un muy "lustroso pijama de palo", quedará esa imagen de mí que perdurará para siempre, hasta donde el olvido no alcanza a llegar.

Supongo que lo que encontré en todas estas discusiones y cuestiones a pensar fue una nueva forma de trascendencia, quizá más efímera que la monumental escultórica que perdura casi eternamente sobre nuestros actos. Como dices tú, de una u otra forma estamos siempre construyendo nuestra corporeidad porque está siempre ahí, incluso cuando nada hacemos, incluso cuando no la vemos. Construimos nuestra existencia de manera colectiva a través de las retinas y pupilas de nuestros pares y compañeros, así como en la de nuestros enemigos y amados más íntimos.

Desde los recuerdos y hacia lo oscuro del destino somos materia, luz, peso, ondas, vibraciones y sedimentos de este complejo universo al que podemos corresponder sólo existiendo".

(Extracto de la carta de Rafael)

"A veces sentí que me costaba concretar algunas cosas. Que hablé mucho y que hice poco...

A veces pensé que todas las entrevistas y conversaciones no eran más que un eterno diagnóstico, otro diagnóstico más de los miles que tenemos sobre la educación chilena y sobre los "ilusos" cambios que podemos hacer en ella...

A veces me iba con la sensación de que sólo con un título profesional en las manos iba a poder cambiar el mundo...

A veces ni todos los tecitos del mundo que compartíamos, ni con las conversaciones, ni con buenas intenciones me sentía "forjando la revolución"...

Pero entre todos esos a veces que, por suerte, son sólo momentos intermitentes que no denotan la totalidad de la experiencia, gané una noción clave que es muy necesaria para hacer e iniciar cualquier revolución: conocerme a mí misma, en cuerpo y alma (en realidad ya ni sé si el alma existe, aunque eso no importa)...

Primer semestre del dos mil catorce: La mejor venganza fue ser distinta.

Amor para ti Sara hermosa <3"

(Carta de Carla)

*"Las entrevistas, nuestras discusiones y tu guía sobre algunos conceptos me permitieron darme cuenta de cosas que han pasado y que siguen ocurriendo en torno a la construcción de nuestra educación universitaria y el perfil que nos están exigiendo para ejercer en futuro como docentes. El trabajar en grupo con el focus group, me sirvió como una buena experiencia para conocer una parte de mis compañeros que no había visto antes. La dinámica de trabajo creada también fue genial, ya que todos ocupamos un espacio y lo habitábamos a nuestra manera, pero al momento de conversar todos éramos parte de lo mismo, de algo que se desarrollaba. Un número de organismos independientes que en la suma de sus trabajos y cuerpos abrieron propuestas nuevas".*

*(Extracto de la carta de Patricio)*

*"El haber tenido contacto con el trabajo que estabas realizando, me ayudo a tener conciencia de que existen otro tipo de herramientas que podríamos utilizar como futuros profesores y de la falencia que tenemos en nuestra formación. Claramente fue un conocimiento mutuo (...) Fue muy interesante poder conocer otras perspectivas y teorías, y de cierto modo reflexionar sobre cómo era yo, mi desempeño como profesora y cómo quiero que sea en el futuro (...) También logré hacer un breve análisis sobre mi misma y cómo influyen mis vivencias pasadas en la forma en la cual me enfrente al mundo. La verdad es que no sabía qué esperar cuando propusiste tu trabajo, sólo quise ayudar de alguna forma y no esperaba ningún tipo de retribución, pero me sorprendí frente a lo que lograba darme cuenta de mi misma en nuestras conversaciones y en la manera en cómo me hacía pensar eso".*

*(Extracto de la carta de Marieta)*

*"Para mí fue una experiencia motivadora porque me consideraste, solicitaste mi ayuda y yo te acepté. Nunca me habían pedido ayuda para un estudio así y nunca pensé que mis experiencias podrían servir. Esta experiencia fue enriquecedora porque al hablar contigo pude no sólo verbalizar mi forma de pensar, ver y de relacionarme desde la corporalidad, sino también comenzar a entenderla de otra manera".*

*(Extracto de la carta de Camila)*

Este sentido del aprender, que tiene que ver con el desplazarse y con cambiar de mirada, se convierte en un evento y una experiencia significativa de muchas maneras. Es un aprendizaje próximo a la realidad que se vive cotidianamente en la educación, a los proyectos, a las necesidades actuales, a los intereses que nos mueven y a los retos a los que nos enfrentamos. Es un proceso que trae consigo la 'conciencia del aprendizaje' (Sancho y Hernández, 2014).

Para dar término al relato de la tesis, quisiera finalizar con el extracto de un correo que les escribí a los colaboradores a finales del año 2015 para agradecerles por el acompañamiento y entrega. Éste representa bastante bien lo que siento actualmente y ya no va señalado sólo hacia los colaboradores sino también a todas aquellas personas que han sido parte de este hermoso viaje y me han acompañado por este largo andar.

*“Quería explicarles que el silencio de este último año se ha debido a que he estado completamente avocada a esto, ya que tanto la investigación como la escritura de tesis tienen sus propios tiempo y su propio estar. Sin embargo, luego del enorme regalo que me dieron ustedes durante tantos meses -al entregarme sus experiencias, sus relatos, su compañía y el tiempo que en esta época moderna es tan valioso-, sentía que este proyecto debía ser muy cuidadoso y responsable.*

*Sin duda ustedes han hecho posible el desarrollo de esta tesis y, por eso, no sólo han aportado enormemente a este trabajo sino que son el corazón de éste. Les prometo terminar lo mejor posible este proceso para poder enviarles, a modo de retribución por todo lo concedido, mi tesis doctoral. Esperando que les sirva tanto a los antiguos profesor@s y alumn@s, como a los nuev@s que vendrán.*

*Un abrazo grande y les deseo lo mejor en todo.*

*Un beso”.*

*(Extracto de e-mail enviado por Sara a los colaboradores, nov-dic 2015)*

## Chapter 6

Spaces to continue thinking about the places  
of the body



## I. Approaches to the thesis: what was spoken from the body?

In the previous chapter concerning the relation of bodies and spaces, in the part that develops the topic of how bodies are in action and take over the physical spaces, it has been possible to explore an overall sense of architectural places and the matter of the bodies, contrasting the finality used to control and correct them.

If we go back a little bit and revise the social history of the body - from XVIII century sterilization of bodies; then in the middle XX century with corrective pedagogy; and finally the various revisions and contributions of authors and key philosophers in the study of the body like Le Breton, Bourdieu and Foucault, we discuss the effect of diverse institutional spaces, architectural spaces and furniture on the bodies of students due to the narrow and direct relationship with power and control. In that era, the only purpose of this existed to register and correct bodies, in order to build a specific social corporal prototype. Taking these subjects to a new social order (Planella, 2006), seeking to control and correct different social deviations through normalization and social order using key institutional elements like health, homeland, family, work, and school.

Even though it is true that the corrective sense and controller of physical spaces and furniture, whom take part in the institutional territory, can be omitted, issues that have arisen many times in the fragments of collaborators through vision, production and reproduction of specific dispositions of bodies, in this research, the negative sense or harm that institutional spaces may have, has not only emerged, the architecture and matter on bodies, but also the constitutive sense and the emancipation of them. According to the fragment of some collaborators it has been observed that this is conceived as a constitutive force inside the pedagogical process as well as the configuration of their own corporal project in a familiar way, generating other significances and opening the body to new possibilities and knowledge.

Similarly, throughout the research process, different ways about how the bodies are in action and own the institutional spaces have emerged through the actions that become deinstitutionalized, without been institutional, holding the purpose of finding their place in the university which may not answer their or the world's current needs. From this point, I reexamine the questions proposed at the beginning of the section 'Body and space': *what is the place institutional physical spaces occupy in the collaborators' bodies? How do they connect with matter, which is part of the educational process? And in what way do they constitute such matter?*

When the students take over the spaces and inhabit them (conscious or unconsciously) to make them a part of them, where is the matter (everything that defines physical spaces and institutional

architectures) begins to function as a substantial constitutive force in the constitution of bodies, in their training as future art teachers and vice versa. In this itinerary, the body stops being only a social construction which depends only on human forces, and it cannot be only something that the subject decides, something that only marks a territory, or something that only creates the self and the others, which is also true. The body and the physical spaces (matter) start acting as mutually constituted forces and the presence of one depends on the existence of the others, as well as the existence of itself as an element. Thus, they are not only constituted but they are also in action and act as a constant becoming, bringing structures and creating events in the existence of others. It is for that reason that the body cannot be understood from the biological, symbolic and cultural order, nor does it configure itself from binary dualities and conceptions.

If we get deeper into the narratives of collaborators, the body is always present for them, even from the hidden, obedience or the naturalization, as in school and university education. Notwithstanding, we do not think about this in a habitual way. If we go further with what the narratives simply tell us, and stop trying to look for an answer to the questions proposed at the beginning of the thesis, we can see that the existence and the constant constitution of the body consists of an "everything" that is, at the same time, physical/biological/animal, material, cultural and symbolic, and only the agency pedagogical and discursive practices can have, is this. Therefore, the body becomes a circular experience which traverses the entire educative spectrum and the pedagogical relations of these collaborators.

The outline has a complexity which I will try to explain and facilitate throughout this final chapter, with the expectation to be conclusive in the uncertain field which determines the study of the body, I attempt to pose new questions and facilitate other places to continue thinking about the body in education. And if it is possible, to think about different stages of the body inside the formal education, or at least, stages built used and used in a different way. For Gilles Deleuze (1994), before the truth about something, it is the sense and the value expressed of it, from this the importance in the capacity we must build sense over this. For that reason, I have decided to focus in narrating the ways in which these displacements and changes happen throughout the thesis and not the 'why'.

#### *i.i. Retaking the questions proposed at the beginning of the research*

It is important to come back to the questions proposed initially to visualize the drifts and displacements which have emerged throughout the research process. Furthermore, it is important to warn that from here, approaches emerged in relation to body and corporeality, without omitting the



role everything decided played at the beginning of the research and the proposals that were outlined initially.

One of the most important purposes of this research has always been to be able to see the traditional ways to see and make the body in the initial training of visual art teachers, with the objective of not only questioning the naturalized, but also to find optional strategies to learn and unlearn these practices. Inspired by this last thought, and very ambitious by nature, I think many of these traditional ways of being, doing and thinking of the body in education emerged from the narratives of the collaborators making it possible to see them in the research. Although the contributions of specific strategies to learn and unlearn these practices cannot be determined, I do want to think that the research has provided not only questions and queries facing the naturalized but it has also made different ways in which the body is understood from the proposals of each collaborator which emerged, the role and participation of the body in the pedagogical and formative practices of teachers-in-training, and what is even more relevant, the numerous ways to understand and inhabit the body in formal education. Contrarily not from predominant and institutional discourses, but from the micro narratives from the training teachers.

This is in closer relation with the secondary questions of the thesis than with the problem of study or the main question, since I have announced on several occasions throughout the thesis, when I started the research, my problem of study was centered around to study how a group of young students whom were **building corporealities** and **performatives actions** inside their formative process as future visual art teachers, focusing in the agency of practices and pedagogical discourses about those constructions. And the specific question, which oriented the interviews, was as follows: *in what way do the **discourses and practices hold agency** over the **construction of corporealities** and **performative actions**?*

I have decided make the font bold on the starting notions that were changing and disappearing along the research to let us review this conceptual movement briefly.

The understanding of the body was clearly focused to envision it only as a **social construction** rather than the **physical**, conceiving as an essential part and subjective constitutively of the person as **corporeality**. That is why, during the first part of the thesis, I have insisted in the notion of corporeity/corporality (Duch y Mèlich 2005).

From these territories, the notion of **performatives actions** had to do with those repetitive actions that giving shape to the identities of future teachers, taking for granted, previously that these

collaborators were constitutive corporality and professionally from the repetition and transmission of practices and traditional pedagogical discourses, and taken from their own educative experiences.

However, the displacement generated from the initial understanding of the body centered only in its attributes as social construction, to conclude conceiving it as an experience that gets through all the educative spectrum, not only spread the dimensions of the body but also got rid of the pre-established idea of thinking about the students as unidirectional repeaters of ways to understand the body.

That is why I say that contributions of the research have a greater connection with the secondary question than with the problem of study and the main question, since in one of them I open the possibility to find other ways to understand the body. The initial secondary questions were four: 1) *in what way(s) is the body understood and what is its participation in the artistic pedagogical practices of this training as a teachers?*; 2) *what discourses and practices are being used in terms of the body and why?*; 3) *what kinds of corporealities and performative actions are immersed due to these discourses and practices?*; 4) *how does university teacher training encourage the importance of the body in education and what is the impact that this implies?* Though it is an assemblage, continued repeating the same strategies and senses in relation to the comprehension of the body, the first of them opens to new possibilities to explore and exceptive potential territories.

As explained in chapter 5, everything spoken about the issue of the body came from the assemblage of the five different topics that guided the research: body, artistic education, being a teacher, performativity and context/frame. Even when I explained that it is not possible to trace and distinguish clear borders of what is the plot of relations, the order I established through the visual maps, have helped me to distinguish the notions and to weave together connections. With this, the displacements lived in the research started to gestate from some of the *inter-intra* relations created 'between' and 'inside' these five principal topics.

Next, I will review a total set of relations made up from the dialogues generated in relation to the body and the initial training of art teachers, in which not all of them were developing, but I centered in the one that took me to a wider understanding of the body. Then, I will detect a key point that helped me to start the narratives further from the established previously at the beginning of the research. These are underlined to find them.

- *The body as a tool and/or artistic support*
- *The body as a transgressor tool*
- *The body as a measure*

- **Performance and body**
- **The body understood as its physicality:** movement; health (the control of the body through the hygiene and corporal hygiene as synonym of moral straightness); physical education; corporal language or kinesthetic.
- **Notions of the body in education:** the unnoted body or “invisible”; the body as a tool of expression and communication; the body as something “positive” inside education; the body as a means not as an end; the body as constructor the body; cannon or corporal prototypes.
- **Pedagogical practices about the body in education:** in mobility of bodies; the body as a tool of management and control; traditional displacement of body and furniture. Constitution of gender: heteronormativity; patriarchal and male center in heritage; canon and corporal prototypes.
- **Relations of power and control over the body in education:** uniformity. Techniques of pedagogical power; regulation. Technique of pedagogical power; vigilance. Technique of pedagogical power classification. Technique of pedagogical power; totalization. Technique of pedagogical power; normalization. Technique of pedagogical power; relations of power and control: repression; relations of power and control: authoritarianism; relations of power and institutional control; relations of power and academic charges.
- **Distinguishing and discriminatory system through the body:** racism; gender; heterosexual rule; socio-economical rules; institutional prestige.
- **The body understood through dualist opposition:** public/private; normal/abnormal; natural/cultural; man/woman; mind/body; good/bad.
- **Modes of corporal availability:** the generational difference as corporal border; intellectuality as corporal border; sensation of distance and individualism; proximity; unnoticed body or invisible.
- **Subjective constitution of the body** (the body understood from its symbolic dimension or Leib)
- **The body as social construction** (docile and controlled; body as a space of resistance)
- **Social control through the body**
  - *Relations of power and social control* (relations of power and control: repression; relations of power and control; authoritarianism; relations of power and institutional control; relations of power and control: academic changes)
  - *Techniques of pedagogical power* (uniformity. Technique of pedagogical power; regulation. Technique of pedagogical power; vigilance. Technique of pedagogical power; classification.

Technique of pedagogical power; totalization. Technique of pedagogical power; normalization. Technique of pedagogical power)

- ***Unexpected notions of the body*** (naked and inhibition; body and sexual abuse; body and physical spaces; body and health; body and ritual; Latin American body and colonialism).

Those underlined points are the ones which for me as a researcher acted as key concepts in the connections created and immersing notions:

1. The remarkable connection of body and health but specifically in relation to the control of the body through corporal hygiene as a synonym of moral rectitude;
2. The agency that has the traditional disposition of space classroom and furniture.
3. The modes of corporal availability<sup>55</sup> are provoked or, at least affected by the space, the architectures and materials that take part of them;
4. The connection between appropriation of physical spaces and the body as space of resistance; and
5. The importance of some collaborators give to the physical spaces in their training as teachers in the process of corporal constitution along life.

Before starting to approach the field, I established the four first big topics of the research: body, performativity, artistic education and being a teacher, emerged from the theoretical framework configured for some post-structuralist proposals, feminists and social constructionist. Therefore, it can be said such topics emerged in a deductive way.

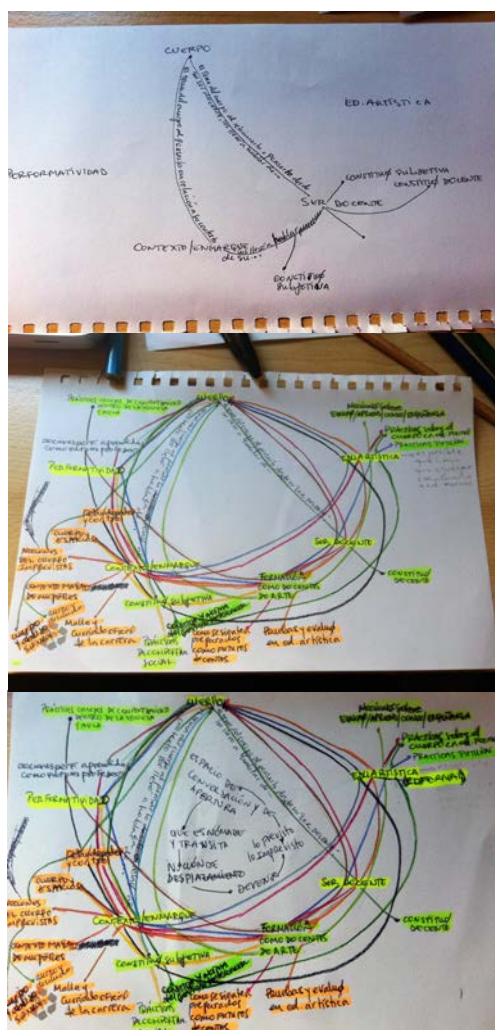
When I started to work on the interviews and organized the contributions of collaborators, a fifth relevant element emerged for their narratives: the context and frame. Following, another need emerged, which was to not only pay attention to the context but also to consider it as a main shaft inside the analysis of the narratives, to understand from that point how, why and where the collaborators talked from, in relation to the body and their training as future visual arts teachers. Although, this issue is not present in the analysis of the narratives in an exclusive or evident way, the corresponding forces of the connection between the appropriation of physical spaces and the body as space of resistance, in addition to the importance the collaborators give to the physical space in their training as a future teachers, has strict connection to the institutional context (social, political and cultural) which frames this university specifically.

---

<sup>55</sup> On the one hand, marked by a sensation of distance and individualism and on the other hand a sense of proximity and community.

From this point, all key points mentioned recently are present in way one or another in all the topics at the same time. That is why they end making a kind of net and the borders apparently 'clear' at the end of the research, were disappearing while it was progressing. Now it seems impossible to understand an issue without the presence of the other due to the new and *inter-intra* relations generated.

In the next images I try to represent those relations and show to the reader how I try to capture them visually. The three pictures showed in a vertical way are part of a sample that never became a definite map for the thesis because it started losing readability when trying to make connections among the different topics and subtopics that emerged from codification and categorization. There was a time in which I was not able to connect my nets, avoided the way the others got lost or fused among them, thus I left it unfinished. I think it necessary to expose this because it shows the structure in a entangled way, of what I expressed as it was generating and tangling up when the research was in progress. Along with this the supposed 'clear borders' among the different issues were disappearing. Likewise, it shows our sense of building and unfinished of the research and the intention of open spaces and multiple drifts.



**Image 22.** Carrasco, S (2016). *Places of the body in artistic education.*  
Images conceptual map essays- writing process (2016-2017)

This is an only one map I captured in three different moments in the process of production through these images. Therefore, they are available in the temporal order they were built, the last one being the final image of the map. In this image, It can be observed how the different connections are producing a space *in between*, that represents the spaces of opening in the research; where it is possible to find displacements and research *nomadisms* which open to the unexpected events in this thesis.

## **II. The gray zones. Not-Knowing positions disturbing**

Fernando Hernández, Juana María Sancho and Rachel Fendler (2015), from the event notion of Dennis Atkinson (2012), treat the concept of *gray zones* within the relations and educational processes to talk about what puts us in a position of not-knowing as teachers, which this has a transforming character that helps us to learn from what disturbs us. From Atkinson's perspective, this event has the potential to generate real learning experiences that are out of the normative, cumulative and academic learning.

From this idea, the whole process of research and the questions that have emerged unexpectedly from the body subject have been disturbing but also transforming. I have been helped to think about the body place within formal education from a different logic, which not only conceives of it as an element that is socially constructed or is in a passive position at the service of human action; but it depends on its own existence as well as the parts presence (human, non-human and material), unfolding it in a performative way.

This displacement has taken me out from my comfort zone as a researcher and it has helped me to understand the body as an experience that circulates and crosses all the pedagogical aspects relationship and the formative process of these future teachers as well as my own as a researcher. When this displacement occurs, the ontological and epistemological thesis framework is moved, as well as the methodological one. So, it is moved initially to stop this understanding of the body as a social construction and to begin to understand it as something that it is in circulation and that expands throughout the educational spectrum. The body is something that moves, penetrates and it lets itself penetrate, therefore, it can no longer be configured from dualities or binary conceptions.

Now, these changes and displacements to an unknown position were not easy, because at first I did not know how to face them. For example, many of the questions and dialogues about the body and its place in education generated very relevant dialogues and ideas that were closely related to very significant and personal aspects for the collaborators. However, this did not necessarily correspond to what I was asking them. For me, this became very complex because I did not know what to do with the

narratives that revealed such valuable things, but at the same time they were differing from what the answers I initially sought.

After finishing the analysis process and examining the narratives many times, we had a talk with my thesis director and we saw that this could become a potential subject, rather than a problem. In fact, that gray zone shocked me, not only placing me in an unknown position, but also it had a transforming subject that was offering me to go beyond what initially emerged from the narratives. I was in the position of being able to dialogue with the concepts that emerged. Consequently, the coding process and analysis allowed me to move into relation with the narratives that the collaborators recounted. To move as a researcher, to alter my initial concepts and to settle into a position where to research means to move and to be in constant transit, in a position of not-knowing. From here, the first substantial thesis change is generated: *the consciousness of change*.

This awareness of change also moves the research notion, whose purpose is now focused on generating concepts (Deleuze and Guattari, 1991), to rethink the research from there. Deleuze and Guattari define the 'concept' as a multiple and complete whole that is created and based in a problem function; and which, at the same time, refers to it. Every era demands new concepts and precise resonances to capture them. Hence the need to create new concepts for problems that are never the same. The concept has the ability to incarnate and is endowed with speed that coincides with the act of thinking. The concept is not discursive, it is not a proposition, nor does it describe the state of things. The concept describes an 'event' and is self-referential, so it is useless to ask about the truth or falsity of a concept. (Fernández, 1992, pp. 45-46)

Going beyond what at first sight was seen in the data and leaving aside, at the same time, the attention to what I sought to answer with the questions agreed upon in the different interviews, I realized that many of the questions began to act as triggers of other issues. Although they escaped what was anticipated, they could operate as possible spaces in an opening of new knowledge. It was here that I began to think about the attribution that the collaborators contribute to physical spaces and materiality/matter within their training process as teachers, and not just to focus on the discursive issues that I initially sought to consider. In this way, the interviews began to act as spaces for dialogue and openness that produced other knowledge and meanings, and not just as a means to find answers. They acted as possible spaces in front of the unforeseen and what surprised me, not only as a reaffirmation, was what was foreseen. This turn gave another value to the contributions of the collaborators, since in interpreting them alternately they were no longer conclusive.

At the same time, I experienced tensions within the research process I was experiencing. I noticed the emergence of gray zones in the process of relating to the narratives, the relationships I had established

with the collaborators during the field and within the same narratives. All of them arose from the personal processes that we were living in those moments; the collaborators as well because of the different ways of transiting within their training and how that shocked their teaching; and I, as a result of the changes and transits I was experiencing as a researcher.

Among the most outstanding issues that emerged from these gray zones are the following:

- 1. Disconnection between expectations, what professors offered them within their training and the professional experience in schools and educational centers.** They presented some disappointment and demotivation when talking about the reality and the acting ability with which they were when doing the professional practices in an educational center. The initial expectations offered by the career and their training as teachers were superior to the 'real' they were when they left it.
- 2. Disconnection between their expectations about possible social changes.** They presented a certain disappointment and demotivation in front of the social and political discourses that were reinforced during all their years of university education- both by teachers and their own peers - and then the 'real' capacity for action and changes they had. Whether it was by a personal choice, comfort or the inability to mobilize groups that were willing to generate changes within their own framework of action: the university.
- 3. The interaction between the expectations of the research and the experience of the collaborators.** This was a remarkable difficulty in which I found myself due to my lack of experience as a researcher. By trying to fulfill my purpose of establishing relationships between the theme of the body, the initial teacher training and the personal collaborators narratives, I did not fully consider the experience of relating to the subject. As well as the expectations that could have on this research, and the social and cultural context of each. Over time I became aware of the high degree of difficulty of some of the questions I was asking and how they were leading questions, in terms of thinking about the body. This helped me to recognize that many times as researcher(s) we assume that the collaborators will understand everything we intend to study, so we forget that they need time to travel through the itinerary that we propose.
- 4. Demand for traditional and heteronormative actions and values.** Other types of tensions that I encountered during the work with collaborators were that some of them continued to demand traditional and heteronormative actions and values; both in terms of training and teaching as well as to the body constitution respectively. This indicates a difficulty



of leaving their comfort zone(s) and getting away from the traditional or, perhaps, simply that they did not want to do it.

**5. To fall into psychological analysis and value judgments of the situations experienced with collaborators.** One of the great challenges for me as a researcher was to try to avoid falling into value judgments and psychological analysis of what we were living. At the beginning, many of the situations left me baffled for the same reason; since I expected certain types of responses and actions depending on the collaborator. Accepting the unexpected and understanding that I should not control everything helped me to establish unsuspected relationships and to work with students whose irreverent ideas taught me to understand things from a different place.

**6. Understanding the presence and constitution of the body from another element and project to binary notions that reduce it.** As a researcher, this was a great challenge because I have traditionally learned to understand the body's presence in relation 'to something' and through it attribute a social construction. However, thanks to the collaborators I could manage to understand the body beyond what was traditionally established and open up to new possibilities about the body.

Becoming aware of these gray zones and opening myself to new possibilities, facilitated me the ability to learn from what shocked me and to move into a position of continue not-knowing, without the fear of being wrong or losing control of certain things. It opened the possibility of wondering and surprising me (*Wonder*, Atkinson, 2014) with the unexpected.

Respectively to what has been learned about the process of visualizing 'gray zones' and the relation of the collaborators in each of them, is that there is a disconnect pointed out by the students themselves between their own expectations built during their years of career teaching and what they think about what is offered to them in professional and daily life after leaving university. This has been dealt with from different inputs on the subject of initial training and disconnection with practice, and duality between 'theory' and 'practice' (Kuster, Bain and Newton, 2010; Sancho and Hernández, 2014; Zeichner, 2010).

Connected with this, during the process of visualization, collaborators reflect some discomfort in the face of situations that prevent the consolidation of social and professional changes. This is something that is supported by a generalized feeling of dissatisfaction and demotivation of both teachers and students.

Finally, as a teacher, I ask to myself how to deal with pedagogical relationships and practices with students; to promote other learning scenarios where it is possible to break with the ambitions of seeking to dominate the processes of construction of knowledge and constitution of corporal projects; and provide educational relationships that bring students closer to learning through the particular, subjective and variable. In particular, when the tension arises that while some teachers question the traditional and heteronormative patterns that govern formal educational spaces, there are groups of students - not all - who continue to demand traditional actions and heteronormative values, as they are not willing to leave their comfort zone. Either because they do not want to assume greater responsibility in their learning processes or because they are not interested in making changes, or simply because they do not see that the current system is deficient. In this way, it continues to be that the ways of doing, being and participating, that have been promoted up to now, are correct, accepting and reproducing them without further questioning.

### **III. Drifts of research: Open spaces to continue thinking about the body in teacher education**

This final section entitled '*Drifts of research*' connects with the initial section entitled '*Displacements and transits in the research: the consciousness of change*', which is related; as its statement says, to the moment when I started to take awareness of change. Therefore, it acts as a prologue to the stage that came after the process of analysis and ordering of data, and now reconnects with the present in which I expose some drifts of my research with the intention of opening other spaces to keep thinking about the body.

As I said earlier, this awareness of change in the way of thinking and understanding the body was my first major shift in research. I traveled from an inquiry about a body only conceiving it as a social construction from its physical, symbolic and cultural dimension, to think about the multiple territories and spaces that occupy the body. A body that is, acts and *is constituted* as a performative experience that is present in all aspects of the social and formative life of those teachers in training.

To begin this section and to begin to think about the drifts of the research process of this thesis, it is necessary to remember again that, although the Grounded Theory-like (GT) method for the "collection" and analysis of qualitative data is against many decisions that I adopted during the research, and also does not dialogue or locate similar case studies such as this, nor through the act of thinking from data, the rigor of this method was the one that lead me to other territories from where I could reflect on the narratives in a different way and move them to another place. GT comes into play, firstly, when my role as a researcher is not only the interpreter, but also begins to play a leading role in

research by reflecting on my own research process and allows me to think beyond the data. Secondly, because I do not seek the validity of interpretations or build theory from the data in the way GT proposes, but rather focus on dialogue with what emerges in order to go beyond what has been said.

In GT there is an essential procedure that I did not do, called 'theoretical sampling'. It aims at putting into use the various hypotheses that may emerge when interpreting a relationship between the main categories, with the aim of starting to construct data that solves the tensions originated by having more than one interpretation of the same case. In this situation, the investigator must leave their case study to find and identify a new case to which they can extend the knowledge acquired (Stake, 1999: 17) and to derive in "valid" interpretations. From here the researcher can do the same exercise with the other cases, that is to say, they can use their hypotheses to illuminate the data obtained in different cases, or to take a group of data of different cases to confirm or to refute the interpretation that he/she has as hypothesis.

This could not be further from what my process of thinking from the data was. However, I cannot ignore the fact that having conducted such a rigorous analysis from key tools proposed by Grounded Theory was what allowed me to go deep in the interviews, to detect issues that were inside the conversations, to see relationships and gaps, and find concepts that I initially had not thought of. It enabled me to alter the traditional purpose of Grounded Theory itself, since I did not use it to create theory from an interpretative process of the evidences, but as an exercise in the deconstruction of that methodology. I used some of its steps and tools as inspiration for the method of analysis, in order to find a procedure that would suit my needs as a researcher and help me to work with the narratives in the most personal and exhaustive way possible to say things that from a traditional application of GT could not have.

This process, in an unexpected way, also helped me to move my own idea of what it meant to do a coding and analysis process. This new meaning of coding and analysis was related to a process that allowed me to go through the transition between *the expected* and *unexpected*, that is, between *how the collaborators were going to talk about the body* and *what the collaborators talked about body*. That is why my knowledge was not only generated from the encounters themselves, but also during the process of analysis and writing, which was when I embodied the narratives as a researcher and indicate how they resonated in me. As Karen Barad (2012) proposes, the thinking of data in a different way can produce an interlaced state of these, where what is said is discursively and materially understood simultaneously, and as something that is constituted between the discursive and the material. This is what Barad would call a '*post-humanist becoming*'.

### iii.i. *Drifts from displacements and changes experienced*

When I stopped looking for answers to the initial questions of the thesis and focused on what the narratives said, the interviews began to act as spaces for dialogue and openness producing other knowledge and meanings, and not only as a means to find answers. That is, they acted as spaces of possibility facing the unexpected and what surprised me and not as traditionally operate. That is, as a possibility of arriving at what was planned.

By putting the narratives in move - ceasing to think of them as conclusive and indisputable - I was able to dialogue with emerging concepts that escaped what was previously established. For this, instead of describing what emerged from the data, I asked myself the following question: *what are the concepts that emerge from the fragments of collaborators that allow me to dialogue with the issues go beyond what is planned and build meaning on this?* In this way, the contributions of the collaborators acquired another value because they were interpreted in an alternate way, to stop being conclusive and to begin to act as spaces of openness to the unexpected and to what disturbed me. Here '*real learning*' (Atkinson, 2013, 2014) began to take place on the many possibilities that the body can have in the initial education of these future teachers.

Jacques Lacan (1984) argues that the role of analysis is to be able to name what is in the unconscious, while in the text *Lacan and the other* by Benjamin Hoezen Polack (2002) it is argued that the analyst never acts as a neutral and innocent signifier against what it analyzes, because it is always part of a social presence, a narrative structure and a cultural sign that transcends any sign of an individual discourse-narrative. I immersed myself in the narratives and noticed that the collaborators not only reveal what they sought to answer but also show an expanded sense of the body that traverses the entire educational space. From there I propose the body as a trigger in the research, and no longer as an objective, to understand how these teachers in training transit through those territories.

The body is placed in a position of centrality within the research because of the place it occupies within that educational institution: *an ambiguous place that is configured as a territory of exploration* of the whole system of relationships that occur both inside and outside the area of formal education, in the visible and invisible of those relations. It is the experience of an expanded body that is no longer only physical, symbolic and cultural, but also physical/biological/animal, material, cultural and symbolic at the same time, due to the importance and significance that the collaborators give it to the material within its constitution process.

Karen Barad in *Thinking with intra-action* (2012) speaks of agencies as an entangled state of agencies that goes beyond how we traditionally conceive the notions of agency, subjectivity and the individual.

For her, this *entanglement* requires an analysis that allows to theorize the social and the natural as a whole, that is, to analyze how people '*intra-act*' with the matter of their world, in the ways in which people are transformed by matter and the matter by the people, understanding that "the forces at work in the materialization of bodies are not only social and the bodies produced are not all humans" (Barad, 2007, p. 225). Dennis Atkinson (2013) also rescues this idea to discuss the concept of '*immanence*' referred to the relationship that occurs '*within*' the elements and where they all arise at the same time as a consequence of that relationship.

From these ideas I intend to understand the body in another way, to go beyond the notion of social construction to try to make visible how human, non-human and material forces *intra-act* in the body's constitution of the collaborators, to produce different becomings. The perspective that is chosen only by the social construction of the body leaves aside its own capacity of edification of the body as such within society, because breaking with the natural expression of the body seems to leave aside the ontological and individual experience of the people whose body is in all its dimensions (physical, cultural, material, animal, social, symbolic, biological, and so on). "It makes it malleable, manipulative, impregnable; a kind of paste that we can model and that ends up doubling our desires and social norms" (Planella, 2006, p. 118). On the other hand, the social constructionist approach continues to place the body in a double dual position (worth redundancy). On the one hand, it continues to understand it through a binary position between the natural/animal and the cultural. And on the other hand, it maintains it as an element that is always constructed in relation to 'something' or thanks to 'something'; where that 'something' is always social. Understanding as social everything constituted *by, for* and *from* the human, leaving aside the matter of things and the physical and virtual spaces that are a constituent part of different social spheres (for instance, technology and cyberspace).

In relation to virtual space, cyberspace and the presence of the body, the *cyberpunk* perceives the body as something predestined to disappear. For some leading exponents of this movement (Pat Cadigan, 1978, 1980, 1981, William Gibson, 1984, Rudy Rucker, 1994, John Shirley, 2004 and Bruce Sterling, 1988, 1989, 2002), the body constitutes an obstacle to delight of the many digital sensations that are promoted by the technologies (Ortega, 2010). Therefore Francisco Ortega argues "the vision of virtual reality and cyberpunk theorists continues to perpetuate the dualist position between body and mind by separating between a material self and a mental self that travels the Internet" (p. 50). It is clear that thanks to science and biotechnology the existence of other organizations and corporeal realities have become possible (Planella, 2006). However, this tendency to think a world beyond the organic bodies or bodies matter (Körper) leads back to a dissociated understanding of the flesh/spirit

body, and thus reinforces an understanding of a humanistic subject that is formed by both entities acting independently and separately.

Cyber-society and virtual spaces help to construct other ways of relating that are not merely physical, however, even if those relations never originate within a physical space as such, and the existence of these relations depends on the virtual quality of the environment in which they are generated, we cannot forget that the body is still present within the relational fabric that is built 'between' and 'inside' virtual space - the technological medium - the material - the human and not-human, forming part of that articulation and the knowledge that is built. The physical, social, cultural, material, animal, biological, symbolic body, among many others, remains there even though it does so from invisibility or concealment and in a parallel world in virtual format (Bradbury quoted by Diaz, 1998). They change, transform and evolve the scenarios and ways of relating, but the body does not disappear as a circular experience and constitutive of those relationships.

With this I do not want to fall back into the discussion between the cultural and natural aspect of the body, where authors like Alexander Bain (1915), Immanuel Kant (1803), Jose Ortega y Gasset (1972), Ramon Ruiz Amado (1912), Pierre Seurin (1975) and Herbert Spencer (1861) defend only the natural and biological aspect of the body, while others choose to argue that the body is only the result of social action and construction on the naturally occurring matter body and biological, such as France Borel (1992), Christine Détrez (2002), Marie-Jose Devillard (2002), Octavi Fullat (1988, 1996, 2002), André Le Breton (1990, 2002), Jordi Planella (2006), Lola Salinas (1994), Bryan Turner (1984, 1989, 1994), among others. Nor do I intend to follow proposals such as Michel Dostie (1988), Valeriano Iranzo (2002) and Maria Marzano (2001, 2002), who propose that the body is a balanced mixture between the cultural and the natural, where the biological is the primary and constitutive element of the body while the historicity and the social profile the personality, that is, what many authors call corporeality (Planella, 2006, p. 115), because they also leave aside the projection of the material within the action and constitution of the body. María Marzano approaches the definition of the body through the following question "¿Il nostro corpo è solo il frutto di una costruzione sociale, culturale e medica oppure ha una sua natura intrinseca e oggettiva?" (2001, p. 19). Like other proposals, this position is exclusive with the other approaches when exposing a question that places the body in a duality, defining it only as a result of a social, cultural and medical construction or, conversely, as the fruit of an intrinsic and objective nature. Nor does he conceive of the material within this fabric of relationships.

From here I propose an expanded body - physical/biological/animal, symbolic, cultural and material - that cannot be understood solely as a social construction or as the result of various human actions that shape its constitution, but also, as something that is at the same time constitutive and constituted

of/by an entanglement formed by the human, non-human and material. Therefore, the body that is matter, object and subject, in turn, integrates and constitutes such construction and social action that composes going through to be part of that entanglement. Here all the parts act as a whole and, therefore, none of them can be understood by itself because they are mutually constituted.

What I pretend is to open spaces, to continue thinking the body from other perspectives, pulling some post humanist and post materialist threads to argue that the body must be understood as a whole, which coexists *with* and *in* multiple dimensions at the same time. An enactment that is composed of social actions and forces, by the body's own materiality and the materiality/matter that is part of the social, not necessarily of the human, but rather of the non-human, acting in the same plane of relationship. That is to say, they act in a performative way coexisting as a whole and creating other senses and meanings. As Karen Barad (2012) reminds us, "are entangled to produce something other than would be produced singularly. In fact, that is to say that one cannot be produced without the other" (p.121).

The proposals that have helped me to think about the body from these scenarios have come from post-qualitative feminist authors like Alecia Jackson (*Posthumanist data analysis of mangling practices*, 2013); Patti Lather (*What do we do in the afterword?*, 2013); Maggie MacLure (*Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology*, 2013); Lisa A. Mazzei (*A voice without organs: interviewing in posthumanist Research*, 2013); and Elizabeth A. St. Pierre (*A Brief and Personal History of Post Qualitative Research Toward Post Inquiry*, 2014). Likewise, post-materialist proposals by feminist authors such as Karen Barad (*Posthumanist Performativity. Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter*, 2003; *Diffractions: Differences, Contingencies and Enforcement Matters*, 2007); Rosi Braidotti (*Post-humanism: Life beyond the individual*, 2016); Donna Haraway (*Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*, 1988); And Patti Lather (*(Re) thinking Ontology in (Post) Qualitative Research*, 2016). Finally, I cannot ignore Deleuze's concepts as 'Body Without Organs' (Deleuze and Guattari, 1972, 1983), 'Segregation and Nomadism' (Deleuze and Guattari, 1972), 'Life as a political concept' (Foucault and Deleuze, 2005) and 'The Flat Ontology' (DeLanda, 2002; Deleuze y Guattari, 1983, 1987; Derrida 1966, 1978; Foucault, 1966, 1970). However, like the spaces to continue thinking about the body, these proposals do not develop them as such. I only enunciate them as referential images of thought that help me to continue working and raising new questions from the relation body, matter, human and non-human.

From these 'post' territories I suggest the activation of reflexivity about the body as an experience that opens up to a number of connections with all kinds of power and that crosses the whole social and

educational spectrum: the human, not human, more than human and material. Therefore, matter begins to acquire great importance in this plot '*Matter comes to matter*' (Barad, 2003). This is a body that is more related to experimentation and experiencing than to interpretation (Deleuze, 1983). A body that become, transits and acts as a circular, multi-directional and intense experience because it is in conjunction with the world.

### *iii.ii How have I moved as a researcher? The consciousness of change*

These changes and displacements no longer refer only to the teachers' bodies in training but also to my body as a woman, teacher, artist and researcher. My body as a researcher has moved throughout the research. There is an initial corporeality that sought control of situations and research. That is to say, that in one way or another I wanted to surround or control a certain thesis outcome. Then, as the research process progressed, so did I; this does not mean that the corporeality has broken or disappeared but expanded and began to be much more fluid, more organic, learning slowly to transit; for uncertain terrain, to surprise myself with the unforeseen, the unknown and to learn from there.

This is also reflected by my participation in the thesis, a participation that has changed. This change has to do not only with the biological dimension of the body, but also with all its dimensions. At staying with, with dwelling, with transit, with my form of writing, with modes of relation, with images of thought. As well as with the opening and constant research evolution. Initially my thesis spoke about something that was 'outside', but then, I realized that it was not only outside but also in me as a teacher and researcher. This is an 'inside' and 'outside' (Cochran-Smith and Lytle, 2002) that are not opposed, because they act as voices integrated to mine and are crossed in a discursive, corporeal and material way. Therefore, it also changes my way of approaching the narratives and writing about them. From the performative theory, the forms of writing reflect the body belonging (Austin, 1982).

As opposed to the coding process, which can be considered quite traditional and standardized, what I tried to do in the later stages was to be a bit more disruptive by establishing forms of dialogue and ways of understanding from what the narratives of the collaborators gave me, and not just starting from what I was looking for to investigate initially. Hence, notions such as *displacement*, *becoming*, *assemblage*, *enactment*, *entanglement* and *nomadism* have been repeated frequently in the last chapters of the thesis, since they helped me to understand and visualize the transit experienced between the expected and unexpected during the whole process post-codification. Along with this, understanding research from a *nomadic* position (Braidotti, 2004; Deleuze y Guattari, 1988) as a researcher helped me to accept the mutability that these journeys constantly carry. For, as proposed by Rosi Braidotti (2004), *nomadic subjectivity* means:



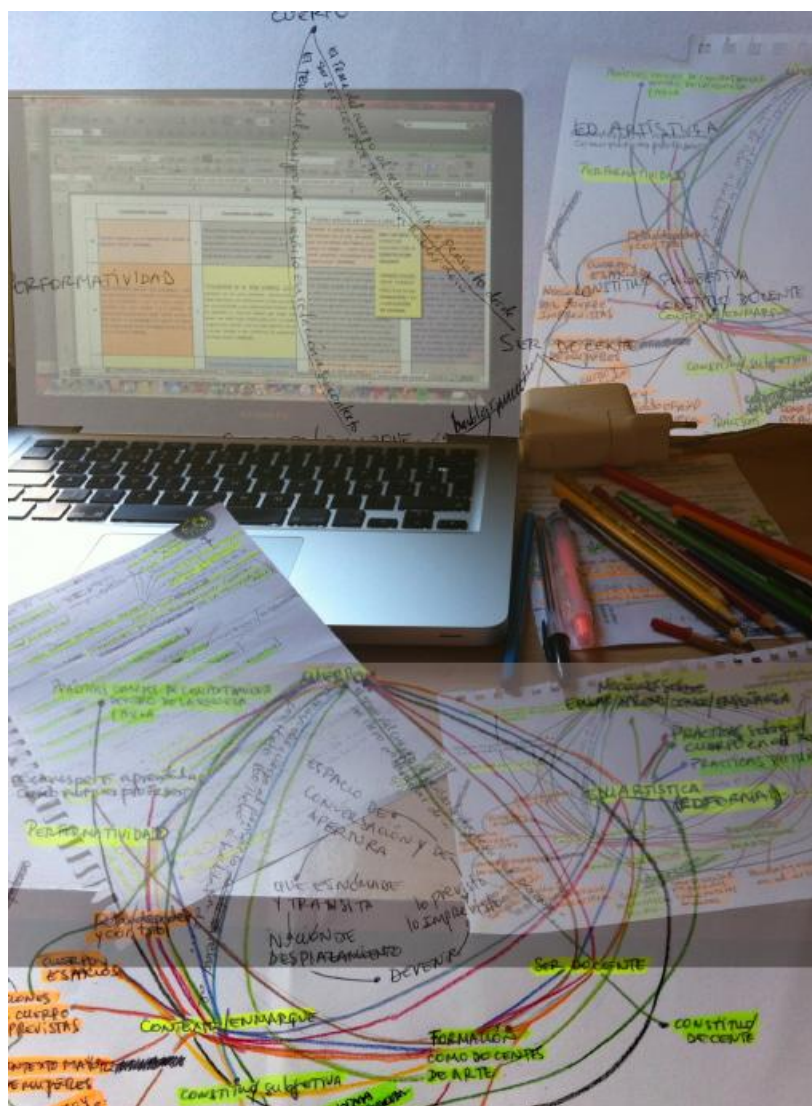
Crossing the desert with a map that is not printed but chanted as in the oral tradition; It means forgetting oblivion and starting the journey independently of the point of destination; And, what is even more important, nomadic subjectivity refers to becoming (p. 66).

At the present, not only has changed my epistemological and ontological positioning in the face of my thesis, but also my ability to *wonder* with the vicissitudes of research, meetings and disagreements, successes and mistakes. This journey through research has been a constant becoming and that is why I decide to account for this by assuming the risk of revealing and translating into an academic work these multiple displacements and turns experienced. This essay of thinking about my own thesis, I offer it as retribution to all the people who were part of this process, directly and indirectly. Especially Camila, Carla, Claudia, Marieta, Montserrat, Patricio, Rafael and Raúl who gave me the great gift of their stories. Thank you for your companion, your presence and your compromise during this stage in which we managed to reveal our corporealities.

From this research, I hope to contribute key elements to begin to think the body of education from other scenarios, without ever pretending that this thesis is turned into a manual of 'adequate' pedagogical or research performances. But rather, in an imperfect space and in constant construction from which to dialogue and reflect on the issues said and not said. Discarding, at the same time, that education, learning, knowledge construction, and research experience are just the result of instructive and hegemonic contents that try to control what we must understand as 'correct'.

The following image is a photomontage that I elaborated from the assembly of three photographs taken at different moments of the writing process. It represents the movements experienced as a researcher and the entanglements that constitute the chaos of this transit. Although my human self-portrait does not appear, my body is there present in all connections, in the relationship with my computer, my folios and my pencils. My body is present in the content of the thesis that appears on the screen and in the outline of the concept map. It is present in the visible and in the unseen, as I am a photographer behind the camera to capture images of the space that has been my workplace for five years.

My desk and my computer are part of the material that makes up the physical space where my research became and where I began to think about the many places of the body in education. In the colors, the entanglements, the connections, the chaos and the order of this image I am, therefore, for me, this image acts as a self-portrait without the presence of the human in it as such. However, such relations cannot be thought without the human element that acted and acts - up to now - in its conformation as well as without any of the elements that can be observed - and not - in this photo. For these reasons, I decided to choose this image as the cover of my thesis and share it with everyone.



**Image 23.** Photographic assembly. Carrasco, S (2016). *Displacements and becomings Research*.  
Composed of images of the writing process.

Finally, to conclude this chapter, and with the thesis narrative, I will present some contributions that I believe could make this research possible, both for the scientific and educational community.

From the outset, this research has been aimed at addressing a social and educational need - *and with it a political necessity*. Therefore, I hope to be able to contribute - especially in the areas of teacher training, art education and body study - other spaces to reflect on the body's presence in formal education. Leaving aside the hegemonic ways of being, doing and think about the body in education governed by heteronormative practices and discourses, which have not only been naturalized but also accepted and reproduced without further reflection on why we continue to do so. Along with this, I hope to facilitate other ways of understanding the research experience by accepting the unforeseen and authorizing us to lose control; discarding that research is only the result of instructive contents provided by institutional organisms that try to control what we must understand and consider as 'correct'.

iii.iii. *Contributions of the research and proposed thesis*

- **Essay of thinking and opening spaces.** I believe that one of the main contributions of this research is precisely the space that opens to continue thinking about the body places from the final chapter, which appears as an arrival in transit and not as a conclusion. What is presented here has relation to both the main and initial questions of the thesis and what was previously foreseen, as well as to everything that emerges after codification, the slippage experienced and the unforeseen process of research. However, it is proposed as an essay of thinking that is not conclusive.
- **Introduce the doubt within the research process.** By introducing a question into the research process and calling it into that everything can be localized and controlled, other issues begin to emerge that escape the subject of the body as planned. By promoting the question in all the actions and research stages, as well as in the beginning of the thesis, I begin to conceive of my own change as a researcher and how I have moved throughout this adventure. But I no longer do it reflecting from the data but from my own being and transit within the thesis. Along with this, my body and the body of the other move in another direction: the 'not known', the 'not perceived', the 'not lived' and the 'not located'.
- **Ontological turn around the body.** Initially I was looking to see how the body acted. Now, I look to see how it is thinking, in what way and from what places can it be thought. To notice how the body acts, how it is thought and what emerges from it, unfolds as an essay of thinking about a body that is a constant becoming and a performative experience that creates/participates in events. For that I announce some post materialistic and post qualitative concepts that help me to open other spaces and scenarios and leave unfinished the end of the thesis to continue from there.
- **Ontological, epistemological and methodological turn in the research perspective from the coding process through Grounded Theory.** The turns and displacements affected data, the route, the methodology and the way of understanding the coding process from Grounded Theory. From this point on, this process, which has been partly 'normative', has been very significant and I think it could come to act as a contribution to the methodology, because from there emerge things and issues that could not have been thought from an application of the GT. This work puts as a problem the research methodology, especially the coding process, opening the initial objectives of the thesis to new possibilities. However, this ontological, epistemological and methodological change does not pose it as a paradigm shift, but only as a change within my own research perspective.

- **The body as a circular experience in formal education and initial teacher training.** I propose that the body is not only a social construction resulting from only human actions, but also a performative and circulating experience within the educational process. That is to say, it is constituted by an interweaving of human, non-human and material forces. Likewise, the body is not only constituted by this entanglement, but also it constitutes the relation; at the same time, the body is composed by its own action as a constant becoming. However, I propose that the body acts as a circular experience that crosses the entire educational spectrum.
- **Educational space crossed by the body.** Linked to the above idea, what I have called the 'educational spectrum' emerges, which is crossed by the body and is determined by elements that have emerged from the narratives of the collaborators: *how teachers move within their training; what is revealed of the educational institution; what is revealed of the teaching profession; the relationships and concepts that emerge when talking about the body in formal education; what is revealed about the curriculum; what is revealed of the teaching constitution of these collaborators; the institutional relations that emerge; the relationship of school, classroom and physical spaces; physical spaces outside the classroom; the material; and the geographies of learning.* From this, arises the idea of proposing the body as a place of exploration within the whole system of educational relations that make up its process of teacher training, which extends far beyond pedagogical practices and discourses about the body.
- **The body as a place of exploration within educational relationships.** In relation to the previous idea, the body is placed in a position of centrality within the research due to its place within this experience: an ambiguous place that is configured as a territory of exploration of the whole system of educational relations that are given both inside and outside the formal field. Considering within those relations everything that remains visible and what does not.
- **Expanded notion of the body.** Even though the collaborators had not previously paid attention to the presence of the body in its educational training due to the little habit we have of thinking and reflecting on it, because it is always there with us present in the various aspects of our daily life. Throughout their histories the body emerged as an experience that generates a multiplicity of connections with potentialities of all kinds. This was due to the importance and significance that the collaborators gave to the material, the physical spaces and the architectures (institutional and not) within its process of constitution of the sense of being. Hence, this thesis contributes to think of a more expanded notion of the body, where it is no

longer only physical, symbolic and cultural, but also, in the physical/biological/animal, material, cultural and symbolic at the same time.

- **To face what is invisible in any educational experience.** As I explained at the beginning of the thesis, the Chilean school system has focused on finding a true regime and on the use of supposedly productive and effective methods for 'every' student, in order to achieve results, effective and determined by standardized measurements. This has made the education system become a universal method that invisibilizes differences and pursues the accumulation of encyclopedic knowledge. For this reason, I believe that research designed and developed by a Chilean teacher and student, who grew up and trained in that framework could help reveal that it is possible to confront, in a formal institutional context, what is invisible in any educational experience: Its unforeseen character, variable, ambiguous, erratic and uncertain.
- **Learn from not-knowing and from what disturbs us.** Finally, the last contribution that I emphasize of this research it refers to a promoting the reflection around the body and the multiple attributions that coexist. But without eluding the ability to reveal the gray zones that arise from this exercise of thinking and the awareness of learning and research from a position of not-knowing. To talk about what disturbs us and places us in a position of not-knowing as teachers and/or students, can have a transformative character that leads us to build learning experiences away from normative, cumulative and academic knowledge that we are accustomed to receive.

To conclude this point, I would like to return to some stories given to me by Rafael, Patricio, Carla, Camila and Marieta at the end of the research and exploration process in the field, because they speak of that process of learning that is related with the movement and shift the point of view.

*"I really had not thought about a retrospective about my contribution to your research or vice versa. I only did it because one way or another it was what you raised, and well, we helped you, I suppose. However, now that time has passed, we are bigger and older, I can realize, thanks to your research, what the entire schooling stage has meant for me. They never told me: "You have to look something in yourself or you have to complete yourself with this", on the contrary, the learning ways - what I believe has been a repetitive system deeply rooted in our society- demanded so much from me and so naturally. They have annulled my sexuality, not being able to become me creator or simply because they took my fragile childhood. All those years without any protection for what they could be doing: lobotomize my head without any modesty and alienate me with a knowledge that today, really no longer interests me.*

*I honestly did not expect to be left with anything in me about your research, always I thought it would serve me only as part of a data collection, but over time I assumed it as a part of my*

*existence and I realized that this is something I have not solved until today. And until my body decides to rest, there will remain that image of me that will last forever, as far as forgetfulness cannot reach it. I suppose that's what I found in all these dialogues and questions of thinking, was a new form of transcendence, perhaps more ephemeral than a monumental sculpture that lasts almost eternally over our actions. As you say, one or another way, we are always building our corporeality because it's always there, even when we do nothing, even when we do not see it. We build our existence in a collective way through our peers' retinas, as well as of our most intimate enemies and loved ones. From the memories and toward the dark of destiny, we are matter, light, weight, waves, vibrations and sediments of this complex universe to which we only can correspond with our existence".*

(Extract from Rafael's letter)

*"Sometimes I felt like I had to do something. I talked a lot and I did little things... Sometimes I thought that all the interviews and conversations were just an eternal "diagnostic", another "dialogue" of the thousands that we have about Chilean education and about the "illusion" to change it...*

*Sometimes I went with the feeling that only with a professional grade in my hands I could change the world....*

*Sometimes I did not feel "forging the revolution" neither of with all teas that we shared, neither the conversations or the good intentions.*

*But among all these "sometimes", which, fortunately, are only intermittent moments that do not show the total experience, I won a key notion that is such necessary to make and begin any revolution: to know myself, my body and my soul (now I reality do not even if the soul exists... but, does not matter) ...*

*The first half of two thousand fourteen: The best revenge was to be different.*

*Love to you beautiful Sara <3".*

(Carla's letter)

*"The interviews, our dialogues and your guide about some specific concepts allowed me to realize things that have happened and that continue to happen around the construction of our body in the university education and the profile that they are demanding a job as a teacher in the future. Working as a collective with the focus group, served as a good experience to meet a part of my colleagues that I had not seen before. The dynamics of work that you created was also great because we all occupied a space and we inhabited it to our personal way. But at the moment of the conversation we were all part of the same space, something becoming. Various independent bodies that in their sum, with their works and bodies, opened new proposals".*

(Extract from Patricio's letter)

*"Having had contact with your work helped me to be aware that there are other types of tools and ways to think of the education that we could use as future teachers and, besides, to see the*

deficiencies that we have in our teaching training. Clearly, it was a mutual knowledge... It was really interesting to be able to know other perspectives and theories, and to reflect on my own performance as a teacher and how I want to act in the future... I also managed to make a brief analysis about myself as a subject and how my past experiences influence the way I introduce myself to the world. The truth is that I did not know what to expect when you proposed your research in the classroom, but I just wanted to help in some way. I did not expect any kind of retribution, but I was surprised by what I was able to rethink in our conversations and the way that this took me to think".

(Extract from Marieta's letter)

"For me it was a motivating experience because you considered me, you asked for my help and I accepted you. I had never been asked for help from a research like this and never thought that my experiences could be help to someone. This experience was enriching because when we spoke I was able not only to verbalize my way of thinking, to see and to relate to myself from my corporeality, but also to begin to understand it in another way".

(Extract from Camila's letter)

This meaning of learning, which it is related to displacing and changing the way to look, becomes an event and a meaningful experience in many ways. It is a learning closer to the reality that we experience every day in education, projects, current needs, the interests that move us and the challenges that we have to face. It is a process that brings with it the 'awareness of learning' (Sancho & Hernández, 2014).

To finish the narration of the thesis, I would like to finish with an extract of the email that I wrote to the collaborators at the end of 2015 to thank them for the accompaniment and enthusiasm. It represents quite well how I feel now, and is no longer pointed only to the collaborators, but also to all people who have been part of this beautiful trip and who have accompanied me all this long way.

"I wanted to explain to you that the silence of this past year has been due to the fact that I have been completely focused on this, because both researching and thesis writing have their own time and their own way to be. However, after the big gift you gave me for so many months - to give me your experiences, your narratives, your company and the time in this modern age is so important - I felt that this project should be very careful and responsible. It is without doubt that you have made possible the development of this thesis and, therefore, you not only have contributed hugely to this work but also you are the heart of it. I promise to you to finish this process as best as possible, and to send to you, as a reward for everything granted, my doctoral thesis. Hoping that it could be of service to the professors, teachers in training and students, as well as the new ones that will come. A big hug and wish you the best at everything. A kiss".

(Extract from the email sent by Sara to the collaborators, Nov-Dec 2015)





## Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas practicas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid, España: Catarata.
- Acaso, M.; Ellsworth, E. y Padró C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid, España: Catarata.
- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Madrid, España: Fundamentos.
- Álvarez, E. (2007). La imagen del pensamiento en Gilles Deleuze; Tensiones entre cine y filosofía. *Observaciones Filosóficas*, 5. Recuperado de <http://www.observacionesfilosoficas.net/n5rof2007.html>
- Atkinson, D. (2010). Looking Awry at the Notion of Core Competences in Visual Art Education. *Journal of Research in Art Education*, 12 (2), 1.
- Atkinson, D. (2013). *The Blindness of Education to the 'Untimeliness' of Real Learning*. Paper presentado en the School of Social Science and Public Policy de King's College London. Recuperado de <https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/web-files2/JBurke-Symposium-/Dennis-Atkinson.pdf>.
- Atkinson, D. (2012). Contemporary Art and Art Education: The New, Emancipation and Truth. *International Journal of Art and Design Education*, 31 (2), 5-19.
- Atkinson, D. (2014). The Adventure of Pedagogy, Learning and the Not-Known. *Seminario en el programa de postgrado Artes y Educación. Sección de Pedagogías culturales*. Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona.
- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Bachelard, G. (1974). *La formación del espíritu científico*. (7 ed.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Banaka, W. (1971). *Training in depth interview*. New York, USA: Harper and Row.
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward and Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs, Gender and Sciences*, 28 (3), 801-831. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/10.1086/345321>.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham NC, USA: Duke University Press.
- Barad, K. (2012). Thinking with intra-action. En A. Y. Jackson y L. A. Mazzei (Eds.), *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives* (pp. 118-136). New York, USA: Routledge.
- Bauman, Z. (1999). *In Search of Politics*. Stanford CA, USA: University Press.
- Beca, C. y Cerda, A. (2010). Política de apoyo a la inserción de profesores principiantes. En I. Boerr Romero (Ed.), *Acompañar los primeros pasos de los docentes* (pp.13-27). Santiago de Chile: Santillana.

- Benavides, F. y Leiva, P. (2002). Desafíos para la educación artística en el contexto de la reforma curricular chilena. *Pensamiento Educativo. Investigación Educativa Latinoamericana*, 30 (1), 99-120. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/215/452>
- Berbel, S. y Pi-Sunyer, M. (2001). *El cuerpo silenciado. Una aproximación a la identidad femenina*. Barcelona, España: Viena.
- Berbel, S. (2001). Los cuentos de la abuela: Nuestras primeras madres. En S. Berbel y M. Pi-Sunyer (Eds.), *El cuerpo silenciado. Una aproximación a la identidad femenina* (pp.23-84). Barcelona: Ediciones Viena.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1988). *La construcción social de la realidad*. Barcelona, España: Herder.
- Bocchetti, A. (1996). *Lo que quiere una mujer. Historia, política, teoría*. Madrid, España: Cátedra.
- Bonboir, A. (1971). *Pedagogía correctiva*. Madrid, España: Morata.
- Bonner, A. y Francis, K. (2006). The Development of Constructivist Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1), 25-35.
- Bourdieu, P. (1988). *Espacio social y Poder simbólico*. En *Cosas dichas*. Madrid, España: Gedisa.
- Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución de género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate feminista*, 18, 296-314. Recuperado de [http:// www.debatefeminista.com](http://www.debatefeminista.com)
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Barcelona, España: Paidós.
- Butler, J. (2004). Performative acts and gender constitution. En H. Bial (ed.), *The Performance Studies Reader* (pp. 154-166). Nueva York, USA: Routledge.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona, España: Gedisa.
- Braidotti, R. (2015). *Lo poshumano*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Brenner, M.; Brown, J. y Canter, D. (1985). *The research interview: uses and approaches*. London, United Kingdom: Academic Press.
- Brown, M. (2008). Comfort Zone: Model or metaphor?. *Australian Journal of Outdoor Education*, 12 (1), 3-12.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54 (1), 11-32. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40970444>
- Bryant, A. (2002). Re-grounding Grounded Theory. *Journal of Information Technology Theory and Application*, 4(1), 25-42.
- Bryant, A. y Charmaz, K. (2007). *The Sage Handbook of Grounded Theory*. Thousand Oaks CA, USA: Sage.
- Bryant, L. (2011). *Two Types of Assemblages*. Larval Subjects blog of Levi R. Bryant. February 20, 2011. Recuperado de <https://larvalsubjects.wordpress.com/2011/02/20/two-types-of-assemblages/>

- Burgess, R. (1984). *In the Field: An Introduction to Field Research (Social Research Today)*. London, United Kingdom: Allen & Unwin.
- Burr, V. (1996). *Introducció al construccionisme social*. Barcelona, España: UOC-Proa.
- Caplow, T. (1956). The dynamics of information interviewing. *The American Journal of Sociology*, 62, 165-171.
- Casado, E. (1999). A vueltas con el sujeto del feminismo. *Política y Sociedad*, 30, 73-91.
- Castellani, B.; Castellani, J. y Spray, S. (2003). Grounded neural networking: Modeling complex quantitative data. *Symbolic Interaction*, 26(4), 577-589.
- Castellanos, R. (1992). La abnegación: Una virtud loca. *Debate Feminista*, 3 (6), 287-292.
- Charmaz, K. (1990). Discovering chronic illness: Using grounded theory. *Social Science and Medicine*, 30 (11), 1161-1172.
- Charmaz, K. (1994). Identity dilemmas of chronically ill men. *The sociological Quarterly*, 35(2), 269-288. doi: 10.1111/j.1533-8525.1994.tb00410.x
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 509-535). Thousand Oaks CA, USA: Sage.
- Charmaz, K. (2002). Grounded theory: Methodology and theory construction. En N.J. Smelser y P.B. Baltes (eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (p p. 6396-6399). Amsterdam, Netherlands: Pergamon.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London, United Kingdom: Sage.
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the Grounded Theory. En J. A. Holstein y J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of Constructionist Research* (pp.397-412). New York, USA: The Guilford Press.
- Charmaz, K. y Keller, R. (2016). A Personal Journey with Grounded Theory Methodology. Kathy Charmaz in Conversation With Reiner Keller. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17(1). Recuperado de: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1601165>
- Chile: Ministerio de Educación. (2013). *Artes Visuales: programa de estudio para primer año básico, unidad de currículum y evaluación*. (Decreto supremo de educación No.2960/2012). Recuperado de [http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-20746\\_programa.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-20746_programa.pdf)
- Clarke, A. (2003). Situation Analysis: Grounded Theory Mapping after the Postmodern Turn. *Symbolic Interaction*, 26(4), 553-576.
- Clarke, A. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. London, United Kingdom: Sage.
- Clifford, J. y Marcus, G. (Eds.). (1986). *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley CA, USA: University Press.

- Clough, P. (1992). *The end(s) of ethnography: From realism to social criticism*. Newbury Park CA, USA: Sage.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid, España: Akal.
- Connell, R. (1985). Masculinity, Violence and War. En P. Patton y R. Poole (Eds.), *War/Masculinity* (pp. 4-10). Sydney, Australia: Intervention.
- Connell, R. (1987). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Cambridge, United Kingdom: Polity Press.
- Connell, R. y Dowsett, G. (Eds.). (1992). *Rethinking Sex: Social Theory and Sexuality Research*. Melbourne, Australia: University Press.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Corbin A.; Courtine, J. y Vigarello, G. (2006). *Historia del cuerpo. Volumen III. Las mutaciones de la mirada*. El siglo XX. Madrid, España: Taurus.
- De Beauvoir, S. (1998). *El segundo sexo*. Madrid, España: Cátedra.
- DeLanda, M. (2002). *Intensive Science and Virtual Philosophy*. London, United Kingdom: Continuum Books.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Barcelona, España: Paidós.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1983). *Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis, USA: University Press.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie?*. Paris, France: Minuit.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *What is Philosophy?*. London, United Kingdom: Verso.
- Denny, T. (1978). *Story telling and educational understanding*. Occasional Paper 12, noviembre. Klamazoo. Evaluation Center, College of Education, Western Michigan University.
- Denzin, N. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago, USA: Aldine.
- Denzin, N. (1979). *The research act in sociology*. Chicago, USA: Aldine.
- Derrida, J. (1985). *La voz y el fenómeno*. Valencia, España: Pre-Textos.
- Derrida, J. (1966). Structure, Sign and Play in the Discourse of the Human Sciences. En *Writing and Difference*. American intellectuals at a conference at John Hopkins University.
- Derrida, J. (1978). *Derrida Writing and Difference*. Chicago, USA: University Press.
- Derrida, J. (1995). *El lenguaje y las instituciones filosóficas*. Barcelona, España: Paidós.
- Dexter, L. (1970). *Elite and specialized interviewing*. Evanston IL, USA: Northwestern University Press.
- Doering, L. (1992). Power and knowledge in nursing: A feminist poststructuralist view. *Advances in Nursing Science*, 14(4), 24-33.

- Donoso, S. y Donoso, G. (2009). Políticas de gestión de la educación pública escolar en Chile (1990 -2010): una evaluación inicial. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 17 (64), 421-448. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362009000300003>
- Duch, L. (2003). *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, España: Paidós.
- Duch, L. y Mèlich, J. (2005). *Escenarios de la corporeidad*. Madrid, España: Trotta.
- Elkins, J.; McGuire, K.; Burns, M.; Chester, A. y Kuennen, J. (2013). *Theorizing Visual Studies: Writing through the discipline*. London, United Kingdom: Taylor Francis.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones de la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid, España: Akal.
- Ema López, J. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea Digital. De Pensamiento e Investigación Social*, 1(5), 1-24. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n5.114>
- Esteban, M. L. (2004a). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Esteban, M. L. (2004b). Antropología encarnada. Antropología desde una misma. En Papeles del CEIC, no 12, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco, Recuperado de <http://www.ehu.es/CEIC/papeles/12.pdf>.
- Faci Lacasta, J. (1984). El «Policraticus» de Juan de Salisbury y el mundo antiguo. En *La España Medieval*, 4, 343-362. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ELEM/article/view/ELEM8484120343A>
- Fernández, J. (1992). La creación del concepto: nueva visita a la definición de la filosofía. *Páginas de Filosofía*, 2 (2), 44-50.
- Fernández, A. (1981). Los mitos sociales de la maternidad. Centro de Estudios de la Mujer, Buenos Aires, Argentina.
- Firestone, S. (1976). *La dialéctica del sexo*. Barcelona, España: Kairós.
- Flick, U. (2011). *Introducing Research Methodology: A Beginner's Guide to Doing a Research Project*. London, United Kingdom: Sage.
- Foster, S. (1998). Choreographies of gender. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 24 (1), 1-33.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1980). Body/power. En C. Gordon (ed.), *Power/Knowledge: Selected Interviews and others Writtings, 1972-1977* (pp. 55-62). Nueva York, USA: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1990). *Tecnología del yo. Y otros textos afines*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, España: Editorial La Piqueta.

- Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica: curso del College de France (1978-1 979)*. Madrid, España: Akal.
- Fullat, O. (1988). *La peregrinación del mal*. Bellaterra, España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fullat, O. (1989). El cos educand, Simposio Internacional de Filosofia de l'Educació. UAB-UB. Barcelona, España.
- Fullat, O. (2002). *Le parole del corpo*. Roma, Italia: Inicia.
- Garcés, M. (2005). La vida como concepto político: una lectura de Foucault y Deleuze. *Athenea Digital*, 7, 87-104.
- García, E. (2002). *Merleau-Ponty. Filosofía, corporalidad y percepción*. Buenos Aires, Argentina: Rhesis.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona, España: Paidós.
- Gergen, K. (1985). The Social Constructionist Movement In Modern Psychology. *American Psychologist*, 40 (3), 266-275.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona, España: Paidós.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, Colombia: Uniandes.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, USA: Aldine.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley CA, USA: Sociology Press.
- Glaser, B. (1992). *Emergence vs Forcing: Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley CA, USA: The Sociology Press.
- Goffman, E. (1961). *Encounters: two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis, USA: Bobbs-Merrill.
- Gómez, R. (1999). Aportes para una didáctica de la disponibilidad corporal. *Educación Física. Cuando el cuerpo es protagonista. La educación en los primeros años*, 13, 2-17.
- Gorden, R. (1975). *Interviewing : strategy, techniques, and tactics*. Homewood IL, USA: Dorsey Press.
- Gorden, R. (1992). *Basic Interviewing Skills*. Long Grove IL, USA: Waveland Press.
- Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid, España: Morata.
- Gore, J. (2000). Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía. En T. Popkewitz y M. Brennan (Comp.), *El desafío de Foucault (pp.228-249)*. Barcelona, España: Pomares-Corredor.
- Grosz, E. (1995). *Space, Time, and Perversion: Essays on the Politics of Bodies*. New York, USA: Routledge.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid, España: Traficantes de sueños.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14 (3), 575-599.

- Henwood, K. y Pidgeon, N. (2003). Grounded Theory in Psychological Research. En P.M. Camic; J. E. Rhodes y L. Yardely (eds.), *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspective in Methodology and Design* (pp. 131-155). Washington DC, USA: American Psychological Association.
- Hernández, F. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En *Bases para un debate sobre investigación artística* (pp. 9-49). Madrid, España: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Ciencias.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la Cultura Visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona, España: Octaedro.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona, España: Octaedro.
- Hernández, F. (2011). Investigar con los jóvenes para dar cuenta de sus relaciones con el saber. En F. Hernández (Coord.), *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria* (p.p. 7-13 ). Barcelona, España: Esbrina Recerca.
- Hernández, F. (2013). Documentar y narrar la relación pedagógica en la universidad como un proceso de formación e investigación. En J.M. Correa y E. Aberasturi (Coords.), *(Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación. La relación pedagógica en la universidad*. (p.24-41). País Vasco, España.
- Hernández, F. (2014). Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil. Cuadernos de pedagogía, 447, sección monográfico, Julio 2014, Editorial: Wolters Kluwer, ISBN-ISSN: 0210-0630.
- Hernández, F. y Rifà, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona, España: Octaedro.
- Hernández, F.; Sancho, J. M. y Fendler, R. (2015). Las zonas grises de estudiantes y docentes como acontecimiento: Aprender de lo que nos perturba. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 368-379. doi: <http://dx.doi.org/10.1344/reire2015.8.28226>
- Hoezen Polack, B. (2002). Lacan y el otro. *A Parte Rei*, 21, 1-13.
- Huling-Austin, L. (1992). Research on learning to teach: Implications for teacher education and mentoring programs. *Journal of Teacher Education*, 43 (3), 173–180.
- Huq Khandkar, S. (2009). *Open Coding* (paper presented at University of Calgary, october 23, 2009) Recuperado de <http://pages.cpsc.ucalgary.ca/~saul/wiki/uploads/CPSC681/open-coding.pdf>
- Husserl, E. (1963). *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*. Den Haag, Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Ibañez, T. (1990). *Aproximaciones a la psicología social*: Barcelona, España: Sendai.
- Irigaray, L. (2007). *Espéculo de la otra mujer*. Madrid, España: Akal.
- Irigaray, L. (2009). *Ese sexo que no es uno*. Madrid, España: Akal.
- Jackson, A. (2013). Posthumanist data analysis of mangling practices. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26 (6), 741-748.

- Jedlowski, P. (2008). *Il Sapere dell'esperienza: fra l'abitudine e il dubbio*. Roma, Italia: Carocci.
- Kosofsky, E. (1990). *Epistemology of the Closet*. Los Angeles CA, USA: University Press.
- Korzybski, A. (1933). A Non-Aristotelian System and its Necessity for Rigour in Mathematics and Physics. In *Science and sanity: an introduction to non-Aristotelian systems and general semantics*. Lancaster.
- Kuster, D.; Bain, C.; Newton, C. y Milbrandt, M. (2010). Novice art teachers: Navigating Through the first year. *Visual Art Research*, 36 (1), 44-54. doi:10.1353/var.2010.0001
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks CA, USA: Sage.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Lacan, J. (1984). Posición del inconsciente. En J. Lacan, *Escritos 2*. (pp. 808-829). México: Siglo XXI.
- Lather, P. (2013). Methodology-21: What do we do in the afterword?. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26 (6), 634-645.
- Lather, P. (2016). (Re)Thinking Ontology in (Post)Qualitative Research. *Cultural Studies/Critical Methodologies*, 16 (2), 125-131.
- Lather, P. y St.Pierre, E. (2013). Post qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26 (6), 629-633.
- Le Boulch, J. (1991). *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Barcelona, España: Paidós.
- Le Breton, D. (1990). *Anthropologie du corps et modernité*. París, France: P.U.F.
- Le Breton, D. (2002). *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.
- Levinson, D.; Darrow, C.; Klein, E.; Levinson, S. y Mckee, B. (1978). *The season of a man's life*. New York, USA: Random House.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills CA, USA: Sage.
- Llona, E. y Pérez, V. (2011). Estado Actual de la Educación Artística. Diagnóstico en la Región Metropolitana. (Inédito). Santiago de Chile. Recuperado de [http://www.idea-educa.cl/descargas/educacion\\_artistica.pdf](http://www.idea-educa.cl/descargas/educacion_artistica.pdf)
- Lonzi, C. (1981). *Escupamos sobre Hegel. La mujer clitorica y la mujer vaginal*. Barcelona, España: Anagrama.
- Lopes, G. (1997). Produciendo sujetos masculinos y cristianos. En A. Veiga-Neto (Comp.), *Crítica Pos-Estructuralista y Educación* (pp.64-91). Barcelona, España: Laertes.
- Luke, C. (1999). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid, España: Morata.
- MacLure, M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26 (6), 658-667. doi: 10.1080/09518398.2013.788755
- Maigre, A. y Destrooper, J. (1984). *La educación psicomotora*. Madrid, España: Morata.



- Malverde, I. (1993). La re-elaboración del saber y los estudios de la mujer. En *Educación y Género: Una propuesta pedagógica*. (pp.131- 137). Santiago de Chile: La Morada. Ministerio de Educación.
- Marzano, M. (2001). *Norme e natura: una genealogía del corpo umano*. Nápoles, Italia: Vivarium.
- Marzano, M. (2002). *Penser les corps*. París, France: PUF.
- Mauss, M. (1979). *Sociología y antropología*. Madrid, España: Tecnos.
- Mazzei, L. (2013a). A voice without organs: interviewing in posthumanist research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26 (6), 732-740. doi: 10.1080/09518398.2013.788761
- Mazzei, L. (2013b). Materialist mappings of knowing in being: researchers constituted in the production of knowledge. *Gender and Education*, 25 (6), 776-785. doi: 10.1080/09540253.2013.824072
- McClelland, D. (1961). *The Achieving Society*. New York, USA: Free pass.
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación Humana*. Madrid, España: Narcea.
- McCracken, G. (1988). *The long interview*. Beverly Hills CA, USA: Sage.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Meléndez, G. (Comp.). (2001). *Nietzsche en perspectiva*. Bogotá, Colombia: Siglo del hombre.
- Merleau- Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. París, France : La Librairie Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1973). *Lo visible y lo invisible*. Madrid, España: Editorial Taurus.
- Merton, M.; Fiske, M. y Kendall, P. (1956). *The focused interview*. Glencoe IL, USA: Free Press.
- Millet, K. (1970). *Sexual Politics*. Chicago, USA: University Press.
- Millar, R.; Crite, V. y Hargie, O. (1992). *Professional interviewing*. London, United Kingdom: Routledge.
- Miller, W. (1998). *The anatomy of disgust*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Miller, W. (1995). *Humiliation: And Other Essays on Honor, Social Discomfort, and Violence*. New York, USA: Cornell University.
- Murray, M. (1999). The stories natures of health and illness. En M. Murray y K. Chamberlain (Eds.), *Qualitative health psychology* (p. 47-63). Londres, United Kingdom: Sage.
- Navarro, G. (2002). *El cuerpo y la mirada*. Barcelona, España: Anthropos.
- Nietzsche, F. (1972). *Así habló Zarathustra*. Madrid, España: Alianza.
- Oakley, A. (1981). Interviewing women: A contradiction in terms. En H. Roberts (Ed.), *Doing Feminist Research* (pp. 30-61). Londres, United Kingdom: Routledge and Kegan Paul.
- Ortega, J. (Coord.). (2009). *Hermenéutica del cuerpo y educación*. Madrid, España: Plaza y Valdés.

- Ortega, F. (2010). *El cuerpo incierto. Corporeidad, tecnologías médicas y cultura contemporánea*. Madrid, España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Ortí, A. (1989). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo. En M. García; J. Ibáñez y F. Alvira (Comps.), *el análisis de la realidad social* (pp. 171-203). Madrid, España: Alianza.
- Pastor, J. L. (2005). Principios teóricos para una fundamentación conceptual de la intervención psicomotriz. *Tabanque*, 19, 229-249.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills CA, USA: Sage.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks CA, USA: Sage.
- Pérez, F. (2003). Habitar el cuerpo. En *Educación y Género: Una propuesta pedagógica* (pp. 203-209). Santiago de Chile: Morada, Ministerio de Educación.
- Pink, S. (2006). *The Future of Visual Anthropology: Engaging the Senses*. London, United Kingdom: Routledge.
- Pink, S. (2009). *Doing Sensory Ethnography: Images, Media and Representation in Research*. London, United Kingdom: Sage.
- Pink, S. (2010). What is sensory ethnography? 4th ESRC Research Methods Festival at St Catherine's College Oxford, 5-8 July 2010.
- Piussi, A. M. (2010). Universidad: hacer de la crisis una oportunidad. *Rizoma freireano*, 7, 1-8.
- Piussi, A. y Mañeru, A. (Coords.). (2006). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona, España: Octaedro.
- Planella, J. (2003). Cos i discursivitat pedagògica: bases per a la ideació corporal. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/2894>
- Planella, J. (2006). *Cuerpo y Educación*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Pollock, D. (1998). Performing Writing. En P. Phelan y J. Lane (Eds.), *The ends of performance* (pp. 73-103). New York, USA: University Press.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contrasexual*. Barcelona, España: Anagrama.
- Revel, J. (2002). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires, Argentina: Atuel.
- Richards, L. (2005). *Handling Qualitative Data: A Practical Guide*. London, United Kingdom: Sage.
- Richardson, S.; Dohrenwend, B. y Klein, D. (1965). *Interviewing: Its Forms and Functions*. New York, USA: Basic Books.
- Rifà, M. (2003). Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa. *Educación y Pedagogía*, 15 (37), 71-83.
- Rivera, M. (2012). *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Madrid, España: Sabina.

- Rodrigo, J. (2007). Pedagogía crítica performativa, educación artística y trabajo colaborativo: La producción de políticas culturales insurgentes. En J. Rodrigo, *Prácticas dialógicas. Intersecciones entre Pedagogía crítica y Museología. Museu d'Art Contemporani a Mallorca* (pp. 47-66). Palma de Mallorca, España: Baluard.
- Rosales, D.; Roe, T.; González, P.; Hermosilla, S.; Rojas, M. y Valdeavellano, M. E. (2008). La tragedia del arte. Entrevista a profesionales relacionados con las artes en la escuela. *Docencia*, 36, 50-55.
- Rubin, H. y Rubin, I. (1995). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks CA, USA: Sage.
- Ruiz, M. (2010). Experiencias de corporeidad en escuela primaria. Una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos. (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona, España.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researcher*. Los Angeles CA, USA: Sage.
- Sancho, J. M. y Hernández, F. (Coords.). (2014). *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual*. Barcelona, España: Octaedro.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Schatzman, L. y Strauss, S. (1973). *Field Research Strategies for a Natural Society*. Englewood Cliffs NJ, USA: Prentice-Hall.
- Schwartz, H. y Jacobs, J. (1984). *Sociología cualitativa: método para la construcción de la realidad*. DF, México: Trillas.
- Schutzman, M. (2006). Ambulant Pedagogy. En D. Madison Soyini y J. Hamera (Eds), *The Sage Handbook of Performance Studies* (pp.278-295). London, United Kingdom: Sage.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London, United Kingdom: Sage.
- Sellers, M. (2013). *Young Children Becoming Curriculum. Deleuze, Te Whariki and curricular understandings*. New York, USA: Routledge.
- Simons, H. (1987). *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*. London, United Kingdom: The Falmer Press.
- Simons, H. (1989). Ethics of Case Study in Educational Research and Evaluation. En R.G. Burgess (Ed.), *The ethics of educational research* (pp. 114-138). London, United Kingdom: The Falmer Press.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, España: Morata.
- Soares, C. (2006). Practicas corporales. Historias de lo diverso y lo homogéneo. En A. Aisenstein (Comp.), *Cuerpo y Cultura: Prácticas corporales y diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Libros del rojas.
- Sobchack, V. (2004). *Carnal thoughts. Embodiment and moving image culture*. Berkeley CA, USA: University Press.
- Sofías (2013). *Amando la educación a pesar de todo*. Madrid, España: Sabina.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

- Stein, E. (2003). *La estructura de la persona humana, OC IV*. Madrid, España: Monte Carmelo.
- Stein, E. (2005). *Introducción a la filosofía, OC II*. Madrid, España: Monte Carmelo.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge, United Kingdom: University Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London, United Kingdom: Sage.
- St. Pierre, E. (2014). A Brief and Personal History of Post Qualitative Research Toward Post Inquiry. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30 (2), 2-19.
- Tamayo, A. (2013). Pensar (y escribir) con el cuerpo. *Artes la Revista*, 12 (19), 70-79.
- Taylor, D. (2003). *The Archive and the Repertoire: Performing Cultural Memory in the Americas*. London, United Kingdom: Duke University Press.
- Turner, B. (1989). *El Cuerpo y la Sociedad. Exploraciones en Teoría Social*, DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Turner, B. (1994). Avances recientes en la teoría del cuerpo. *REIS-Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 68, 11-39.
- Trinidad, A.; Carrero, V. y Soriano, R. (2006). *Cuadernos metodológicos (nº 37) Teoría fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid, España: Centro Investigaciones Sociológicas.
- Valles, M. (2009). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago, USA: University Press.
- Varela, J. (1991). El cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica. En VV.AA, *Sociedad, cultura y educación* (pp. 229-248). Madrid, España: Universidad Complutense.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de caso. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Granada, España: Aljibe.
- Veiga-Neto, A. (1997). Michel Foucault y la educación ¿Hay algo nuevo bajo el sol?. En A. Veiga-Neto (Comp.), *Crítica Pos-Estructuralista y Educación* (pp.9-62). Barcelona, España: Laertes.
- Vidiella, J. (2008). *Prácticas de corporización y pedagogías de contacto: Una aportación a los Estudios de Performance*. (Tesis doctoral inédita) Barcelona, España: Universidad press.
- Vidiella, J. (2010a). Pedagogías de contacto: performance y prácticas de corporización. En D. Gilberto Aparecido; L. Pereira y O. Wanderley (Comp.), *Corporeidade e educação: tecendo sentidos* (pp.175-202). São Paulo, Brasil: Cultura Acadêmica.

- Vidiella, J. (2010b). *De xerrameca amb les Judits. The hairdresser Salon*. (pp.22-29). Barcelona, España: Ajuntament de Barcelona.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Waldenfels, B. (2004). Habitar corporalmente en el espacio. *Filosofía*, 32, 21-37.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimiento. En W.B. Dockrell y D. Hamilton. (Comps.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp.42-82). Madrid, España: Narcea.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks CA, USA: Sage.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid, España: Morata.
- Zúñiga, J. M. (2015). El sistema educativo chileno y el fracaso del paradigma neoliberal. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (1), 67-91. doi:10.1344/reire2015.8.1815



## Anexos de la tesis





## ÍNDICE ANEXOS

### Documentos ubicados en la tesis (Etapa de trabajo de campo)

I.	Modelo acuerdo de confiabilidad para colaboradores/as (profesores en formación).....	425
II.	Modelo acuerdo de confiabilidad para académicos (profesores universitarios).....	427
III.	Declaración de consentimiento y código ético de la investigación.....	429
IV.	Cartas de apoyo a la investigación (tutora y director del programa de doctorado UB).....	431
V.	Preguntas y guion temático focus group.....	433
VI.	Pautas de observaciones directas (práctica docente y micro-enseñanzas).....	434

### Documentos ubicados en el DVD (Proceso codificación y categorización G.T)

I.	<b>Documento 1.</b> Transcripciones directas de las cinco rondas de entrevistas	
	i. Colaboradora 1. Marieta	
	ii. Colaborador 2. Rafael	
	iii. Colaboradora 3. Montserrat	
	iv. Colaboradora 4. Claudia	
	v. Colaboradora 5. Carla	
	vi. Colaboradora 6. Camila	
	vii. Colaborador 7. Raúl	
	viii. Colaborador 8. Patricio	
II.	<b>Documento 2.</b> Fragmentos recuperados y primeros códigos	
	i. Colaboradora 1. Marieta	
	ii. Colaborador 2. Rafael	
	iii. Colaboradora 3. Montserrat	
	iv. Colaboradora 4. Claudia	
	v. Colaboradora 5. Carla	
	vi. Colaboradora 6. Camila	
	vii. Colaborador 7. Raúl	
	viii. Colaborador 8. Patricio	
III.	<b>Documento 3.</b> Primera codificación abierta	
IV.	<b>Documento 4.</b> Consentimientos firmados por los colaboradores	
V.	<b>Documento 5.</b> Definiciones de los códigos y categorías emergentes en la codificación	
VI.	<b>Documento 6.</b> Reformulación codificación (de códigos en vivo a códigos analíticos)	
VII.	<b>Documento 7.</b> Tabla final codificación y categorización de los datos	
VII.	<b>Documento 8.</b> Mapa a modo de árbol sobre el proceso de codificación	



## I. Modelo acuerdo de confiabilidad para colaboradores (profesores en formación)



Departamento de Pedagogías Culturales  
Facultad de Bellas Artes.

### ACUERDO DE CONFIABILIDAD

Estimado/a Profesor/a en formación

Junto con saludarle, le invito formalmente a través de la presente carta a participar de mi investigación de tesis Doctoral titulada ~~Discursos pedagógicos en torno al cuerpo en la formación pedagógica artística~~ ~~Construcción de la corporeidad y acciones performativas de los docentes de arte~~. Estudio de caso de un grupo de profesores en formación del Departamento de Artes ~~de una Universidad estatal y pública en Santiago de Chile~~, cuyo trabajo de campo se llevará a cabo en dicha institución durante los meses de marzo y julio del año 2014.

Esta investigación consiste en la realización de un estudio de caso de un grupo de estudiantes (profesores de arte en formación) de 3er año de la carrera de Pedagogía en Artes Visuales, con el objetivo de descubrir, indagar y analizar qué tipos de discursos se construyen en relación al cuerpo dentro de las prácticas educativas que los han formado hasta ahora, y de este modo, descubrir el rol que ocupa la corporeidad dentro las prácticas llevadas a cabo por las y los académicos del Departamento.

Este estudio tiene como finalidad comprender de qué manera estas/os profesoras/es de arte en formación, van construyendo sus diversas corporeidades, identidades y subjetividades a partir de los diferentes discursos en torno al cuerpo, que se manejan dentro de este proceso educativo, esperando de este modo, evidenciar si el cuerpo se entiende más como un problema o como una posibilidad dentro de las prácticas pedagógicas artísticas.

Aclaro también que éste, pretende ser un espacio para develar en conjunto las diversas interrogantes que marcan mi investigación, y plantearnos muchas otras que se originen dentro de este proceso, recordando que mi papel como investigadora no consistirá en evaluar ni menos juzgar su quehacer profesional, sino muy por el contrario, será el de acompañar y llevar a cabo instancias que promuevan las prácticas reflexivas en conjunto.

Para cumplir con lo anterior, entre otros antecedentes que se detallan a continuación, solicito su autorización para grabar alguno de los encuentros que mantendremos, ya que esto me permitirá realizar, posteriormente, las futuras transcripciones, interpretaciones y análisis de la manera más adecuada y fidedigna posible. Es importante señalar también, que toda la información que recabe sólo será utilizada para fines de investigación de tesis doctoral y que mantendré sus identidades en absoluta reserva.

A continuación, detallaré las actividades a realizar en conjunto durante la estancia investigativa.

#### 1. Observación y acompañamiento de algunas de clases.

Para lograr comprender y analizar las prácticas educativas a través de las cuales Usted se está formando como futuro(a) docente, solicito acompañarle en algunas de sus clases, tanto pedagógicas como artísticas, de la Carrera de Pedagogía en Artes Visuales. En este punto, usted no tendrá que realizar ningún tipo de actividad ya que solamente iré a observar y a tomar apuntes de un día común de clases. Los temas, narraciones, interrogantes y reflexiones que vayan emergiendo de este proceso de observación, serán tratados y profundizados posteriormente en las entrevistas y *focus group*.

Respecto a la frecuencia de dichas observaciones, dependerá del acuerdo que llegue con sus profesores de cada asignatura. La idea es comenzar a partir del mes de marzo y mantener estos encuentros a lo largo de mi estancia de trabajo de campo. Se solicita permiso para fotografiar algunas instancias y prácticas educativas.

## **2. Entrevistas.**

En estas instancias dialogaremos, de manera individual, sobre sus experiencias como profesor(a) de arte en formación, a partir de diversos temas y preguntas abiertas. La idea inicial consistirá básicamente, en mantener diálogos abiertos y reflexivos en torno a su experiencia y en relación a los discursos y prácticas que se llevan a cabo dentro de una institución educativa formal. Es decir, el sentido de dichas prácticas, el qué y por qué usted cree que aún se utilizan ciertos referentes bibliográficos en la enseñanza, cuál es su posicionamiento frente a estos temas, cuál es su rol y posicionamiento dentro de una institución que aún puede estar marcada con discursos hegemónicos, cómo observa sus propios tránsitos entre ser docente y artista, etc. Para esto, solicito su autorización para que dichas entrevistas sean grabadas y de ese modo puedan ser transcritas de la manera más fidedigna posible.

Respecto a la frecuencia de las entrevistas, lo ideal es reunirnos *una vez por semanas o semana por medio* y mantener estos encuentros hasta final de junio, considerando un promedio de una hora por sesión. No obstante, el tiempo y la frecuencia estimados, dependerán exclusivamente de su disponibilidad. Entendiendo que los tiempos de la Universidad son diferentes y que pueden variar repentinamente, también existirá la posibilidad de realizar la entrevista vía online, en el caso de que se encuentren en paro, movilizaciones y/o tomas.

## **3. Grupos de discusión o Focus Group.**

Esta será una instancia dónde nos reuniremos con todo el grupo de profesores en formación que esté siendo observado, a fin de compartir, dialogar e intercambiar relatos de experiencias como mujeres y hombres (artistas/docentes), en relación a diversos temas que se propondrán y/o que hayan surgido mediante las entrevistas. Estas experiencias serán registradas a partir de grabaciones en video, que posteriormente serán transcritas y estudiadas de la manera más fidedigna posible. Respecto a la frecuencia, la idea inicial será reunirnos *una vez al mes*. Asimismo se solicita permiso para registrar los encuentros fotográficamente.

## **4. Acompañamiento a terreno y/o prácticas profesionales.**

A fin de lograr comprender y analizar sus prácticas como futuro docente de arte, los modos de construirse como profesor(a) a partir de los discursos aprendidos, su relación con el cuerpo y las acciones performativas que van adquiriendo, solicito acompañarle en algunas de sus salidas a terreno y/o prácticas profesionales. En este punto usted no tendrá que realizar ningún tipo de actividad ya que solamente iré a observar y a tomar apuntes sobre dichas actividades. Es muy importante volver a recalcar que mi papel como investigadora no es el de evaluar o juzgar, sino el de acompañar y llevar a cabo instancias que promuevan las prácticas reflexivas en conjunto. Estas instancias sólo serán grabadas, si usted o la institución donde está llevando a cabo su práctica, me lo permitiesen. Así como captar imágenes fotográficas de la colaboradora en práctica.

## **5. Recogida de documentación.**

Junto a lo anteriormente señalado, se solicitará la recogida y el tratamiento de la información que se encuentra registrada en documentos (personales, formales e informales), tales como informes que realicen en clases, programas, calendarizaciones, etc. Por lo cual solicito su ayuda para facilitarme la documentación, que usted considere apropiado entregarme, respecto a las necesidades que vaya requiriendo durante mi estadía.

Sin más que agregar, agradezco de antemano su buena disposición para ayudarme y acompañarme en este recorrido. Y sólo esperar que esta investigación proporcione los frutos necesarios para aportar, en un futuro, a todas(os) quienes nos dedicamos a la formación del profesorado en Chile.

Atentamente,

**Sara Victoria Carrasco Segovia**

Licenciada en Educación y Pedagoga en Artes Visuales

Master en Arte y Educación: Enfoque constructorista

[s\\_carrasco\\_s@msn.com](mailto:s_carrasco_s@msn.com)

## II. Modelo acuerdo de confiabilidad para académicos (profesores universitarios)



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Departamento de Pedagogías Culturales  
Facultad de Bellas Artes.

### ACUERDO DE CONFIABILIDAD

Estimado/a Profesor/a

Junto con saludarle, le invito formalmente a través de la presente carta a participar de mi investigación de tesis Doctoral titulada ~~Observación pedagógica en formación de cuerpo en la formación pedagógica artística: Construcción de la corporeidad y acciones performativas de los docentes de arte~~. Estudio de caso de un grupo de profesores en formación del Departamento de Artes de una ~~Universidad estatal y pública de Santiago de Chile~~, cuyo trabajo de campo se llevará a cabo en dicha institución durante los meses de marzo y julio del año 2014.

Esta investigación consiste en la realización de un estudio de caso de un grupo de estudiantes (profesores de arte en formación) de 3er año de la carrera de Pedagogía en Artes Visuales, con el objetivo de descubrir, indagar y analizar qué tipos de discursos se construyen en relación al cuerpo dentro de las prácticas educativas que los han formado hasta ahora.

Este estudio tiene como finalidad, comprender de qué manera estas/os profesoras/es de arte en formación van construyendo sus diversas corporeidades, identidades y subjetividades a partir de los diferentes discursos en torno al cuerpo, que se manejan dentro de este proceso educativo, esperando de este modo, evidenciar si el cuerpo se entiende más como un problema o como una posibilidad dentro de las prácticas pedagógicas artísticas.

Aclaro también que éste, pretende ser un espacio para develar en conjunto las diversas interrogantes que marcan mi investigación, y plantearnos muchas otras que se originen dentro de este proceso, recordando que mi papel como investigadora no consistirá en evaluar ni menos juzgar su quehacer profesional, sino muy por el contrario, será el de acompañar y llevar a cabo instancias que promuevan las prácticas reflexivas en conjunto.

Para cumplir con lo anterior, entre otros antecedentes que se detallan a continuación, solicito su autorización para grabar los diversos encuentros que mantendremos, ya que esto me permitirá realizar posteriormente las futuras transcripciones, interpretaciones y análisis de la manera más adecuada y fidedigna posible. Es importante señalar también, que la información que recabe sólo será utilizada para fines de investigación de tesis doctoral y que mantendré sus identidades en absoluta reserva.

A continuación, detallaré las actividades que se deberán llevar a cabo en conjunto durante esta estancia investigativa.

#### 1. Observación y acompañamiento en algunas de sus prácticas docentes.

Para lograr observar, tanto la formación del grupo de estudio de caso como su práctica docente, solicito acompañarle en su trabajo como profesor(a) de 3er año de la Carrera de Pedagogía en Artes Visuales, en una o más asignaturas que imparta a dicho curso. Vuelvo a recalcar que mi papel como investigadora no consistirá en evaluar ni menos juzgar su quehacer profesional, sino muy por el contrario, será el de acompañar y llevar a cabo instancias que promuevan las prácticas reflexivas en conjunto. En este punto, Usted no tendrá que realizar ningún tipo de actividad fuera de lo normal, ya que solamente iré a observar y a tomar apuntes de un día común de clases. Los temas, narraciones, interrogantes y reflexiones que vayan emergiendo de este proceso de observación, serán profundizados y tratados posteriormente en entrevistas.

Con respecto a la frecuencia de dichas observaciones, lo ideal será realizarlas aproximadamente *una vez al mes*. Este apartado dependerá exclusivamente de su disposición y disponibilidad de tiempo, por tanto podremos negociarlo más adelante y en conjunto. Es importante indicar que estas instancias sólo serán grabadas, si usted me lo permitiese.

## **2. Entrevistas.**

Para lograr comprender sus tránsitos y recorridos como docente, en estas instancias, dialogaremos sobre sus experiencias como docente de arte que forma a futuras(os) profesoras(es) en la misma área, a partir de diversos temas y preguntas abiertas. La idea inicial consistirá básicamente, en mantener diálogos abiertos y reflexivos en torno a su experiencia como docente en relación a los discursos y prácticas que se llevan a cabo dentro de una institución educativa formal, el sentido de dichas prácticas, el qué y por qué se utilizan ciertos referentes bibliográficos en la enseñanza, cuál es su posicionamiento frente a estos temas, cuál es su rol y posicionamiento dentro de una institución que aún puede estar marcada con discursos hegemónicos, cómo observa sus propios tránsitos entre ser docente y artista, etc. Para esto solicito su autorización para que dichas entrevistas sean grabadas, y de ese modo puedan ser transcritas de la manera más fidedigna posible.

Con respecto a la frecuencia de las entrevistas, lo ideal sería reunirnos *una vez por mes* y mantener estos encuentros a lo largo de mi estancia de trabajo de campo, considerando un promedio de una hora por sesión. No obstante, dependerá exclusivamente de su disponibilidad. Entendiendo que los tiempos de la Universidad son diferentes y que pueden variar repentinamente, también existirá la posibilidad de realizar la entrevista vía online.

## **3. Grupo de discusión o Focus Group.**

Esta será una instancia dónde, idealmente, nos reuniremos con todos(as) los(as) profesores(as) del Departamento, a fin de compartir, dialogar e intercambiar relatos de experiencias como mujeres y hombres (artistas/docentes), en relación a uno o más temas que se propondrán y/o que hayan surgido mediante las entrevistas. Esta experiencia será registrada en video, para luego ser transcrita y estudiada de la manera más fidedigna posible. Con respecto a la frecuencia, sólo se realizará *una vez durante todo el semestre*.

## **4. Recogida de documentación.**

Junto a lo anteriormente señalado, se solicitará la recogida y el tratamiento de la información que se encuentra registrada en documentos (personales, formales e informales), tales como informes que realicen en clases, programas, calendarizaciones, etc. Por lo cual solicito su ayuda para facilitarme la documentación, que usted considere apropiado entregarme, respecto a las necesidades que vaya requiriendo durante mi estadía.

Sin más que agregar, agradezco de antemano su buena disposición para ayudarme y acompañarme en este recorrido. Y sólo esperar que esta investigación proporcione los frutos necesarios para aportar, en un futuro, a todas(os) quienes nos dedicamos a la formación del profesorado en Chile.

Atentamente,

**Sara Victoria Carrasco Segovia**

Licenciada en Educación y pedagoga en Artes Visuales

Master en Arte y Educación: Enfoque construccionista

Doctorante en Artes y Educación

[s\\_carrasco\\_s@msn.com](mailto:s_carrasco_s@msn.com)

### III. Declaración de consentimiento y código ético de la investigación

#### Código ético en los estudios de caso

Para dicho estudio de caso, es necesario establecer un **sistema de principios y criterios éticos** fundamentales para la investigación:

1. Esta investigación consiste en la realización de un estudio de caso de un grupo de estudiantes (profesores de arte en formación) de 3er año de la carrera de Pedagogía en Artes Visuales, del ~~Departamento de Arte, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación~~. Entre marzo y julio 2014.
2. Se trabajará con la ayuda del grupo de estudiantes de 3er año y del profesorado del Departamento de Arte que acepte participar de dicha investigación. Dejando en claro que cada sujeto tiene la libertad de participar libremente y de retirarse del proyecto en caso de que no sentirse cómodo(a) o capacitado(a) para continuar, avisando previamente a la investigadora en formación.
3. En dicho estudio de caso, se emplearán distintas estrategias de recogida de información, tales como: *observación y acompañamiento de algunas prácticas docentes; recogida de documentación; grupos de discusión o focus group; y entrevistas (no-estructuradas o en profundidad, y semi-estructuradas)*.
4. De acuerdo al punto anterior, es muy importante la recogida y el tratamiento de la información que se encuentra registrada en **documentos** (personales, formales e informales), tales como informes que realicen en clases, programas, planes de estudio, calendarizaciones, etc. Por lo cual solicito su ayuda para facilitarme la documentación, que se considere apropiado entregarme, respecto a las necesidades que vaya requiriendo durante mi estadía.
5. En esta investigación no se pretende valorar ni juzgar la vida, ideas o acciones de ninguna de las personas implicadas, ni de la Institución misma, sino de conocer y comprender las opiniones en torno a la problemática estudiada.
6. Junto con lo anterior, es necesario aclarar, que mi papel como investigadora no consistirá en evaluar ni menos juzgar su quehacer profesional, sino muy por el contrario, será el de acompañar y llevar a cabo instancias que promuevan las prácticas reflexivas en conjunto. Por tanto, esta investigación no será utilizada bajo ninguna circunstancia como amenaza sobre un particular o un grupo.
7. Todos(as) los individuos recibirán un trato justo, por tanto, se podrán revisar en conjunto las transcripciones de las entrevistas que usted convenga, abriendo la posibilidad a dialogar y discutir en torno a ellas.
8. El estudio de caso se realizará bajo la confiabilidad y el anonimato de todas las personas implicadas, y bajo ninguna circunstancia se utilizará información o documentación que no haya sido negociada previamente. Tanto los sujetos como la Institución serán citados con un seudónimo y nadie fuera del grupo o de la investigadora, conocerá el nombre de la institución, colectivo o sujetos.
9. Se realizará un informe del estudio de caso que estará a disposición de los sujetos implicados una vez terminado el proceso de transcripción y análisis de datos de dicha investigación.
10. Tanto la información como la publicación de los informes tratará de ser lo más imparcial posible, es decir, el estudio de caso pretende en todo momento constituirse en un ámbito en el que se respeten los puntos de vista, las apreciaciones y las valoraciones divergentes. No se trata de ponderar o evaluar, sino de mostrar justamente lo que se está estudiando, de una manera imparcial y válida.
11. El compromiso primero de toda investigación es generar conocimientos a partir de ésta, por tanto, es necesario asumir el compromiso de indagar, hasta donde sea materialmente imposible. Este criterio está relacionado especialmente con la responsabilidad pública que toda investigación tiene con la comunidad educativa y con la sociedad en general.

## DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Yo \_\_\_\_\_ me comprometo a formar parte de la investigación de Tesis Doctoral titulada ~~Discursos pedagógicos en torno al cuerpo en la formación pedagógica~~ ~~institucional. Construcción de la corporeidad y acciones performativas de los docentes de arte~~. Estudio de caso de un grupo de profesores en formación, de la profesora Sara Carrasco Segovia, durante el período pactado y aceptando los requerimientos explicados detalladamente en los apartados anteriores.

Y declaro, igualmente, que tengo la libertad de retirarme de este proyecto en caso de que no me sienta cómodo(a) o capacitado(a) para continuar, avisando previamente a la investigadora en formación.

Finalmente, declaro que estoy en total conocimiento de que la información y antecedentes que serán entregados y revelados durante este proceso serán utilizados de manera confidencial y sólo para fines investigativos, por tanto, mi identidad no será divulgada en la publicación de esta tesis. Las fotografías sólo serán divulgadas en la tesis y textos investigativos similares con mi previo consentimiento.

Firma: .....

Fecha: .....

~~\_\_\_\_\_  
Santiago, Chile~~



#### IV. Cartas de apoyo a la investigación (tutora UB)



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Programa de Doctorado en Artes y Educación  
Área de Pedagogías Culturales

[Redacted]  
[Redacted]  
[Redacted]  
Departamento de Artes Visuales  
[Redacted]  
[Redacted]  
[Redacted]  
[Redacted]

Distinguido Sr. [Redacted]

Esta es una carta conforme la alumna **Sara Victoria Carrasco Segovia** llevará a cabo su trabajo de campo en la [Redacted] departamento de Artes Plásticas. La intención de la alumna es estudiar cómo se constituyen diferentes sujetos pedagógicos a lo largo de la [Redacted] en Artes Plásticas de dicha institución. El objetivo principal de su trabajo de tesis es comprender y responder a diversos interrogantes entorno a la formación docente de manera conjunta entre investigadora y las/los sujetos, tomando en cuenta sus propias experiencias, relatos y corporalidades con el fin de saber cómo logran transitar por estos terrenos entre el arte y la educación.

Sara Carrasco es una muy buena alumna del doctorado **Artes Visuales y Educación** que impartimos en el área de Pedagogías Culturales del Departamento de Dibujo de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, en la ciudad de Barcelona. Sara, con la obtención de su beca de CONYCHIT (Becas Chile), tiene la oportunidad de realizar una investigación que vincule aspectos teóricos y metodológicos tanto en el contexto educativo catalano-español como en el contexto chileno. Es por esto que, como directora de su tesis, respaldo todos sus procesos indagadores como la necesidad de llevar a cabo, durante el curso 2013-14, el trabajo de campo en Chile. Esta parte consistiría en la observación directa de varias clases de formación pedagógica y artística en la universidad, algunas entrevistas en profundidad a varios agentes que se vinculen a la educación, búsquedas de material documental y bibliográfico, así como otros métodos que puedan ser necesarios para llevar a cabo su investigación de manera fructífera, informada, contrastada, amplia y compleja.

El plan de trabajo que la alumna llevará a cabo en Chile es una de las partes necesarias para la escritura de la tesis y la subsiguiente obtención del grado de Doctora.

Resto a su disposición por si tuviesen que aclarar otras cuestiones.

Atentamente,



[Redacted]  
[Redacted]  
Barcelona, 17 de Setiembre, 2003

DEPARTAMENT DE DIBUIX  
FACULTAT DE BELLES ARTS

## Cartas de apoyo a la investigación (director programa de doctorado UB)



Comissió Acadèmica  
d'Arts i Educació  
Facultat de Belles Arts

Pau Gargallo, 4  
08028 Barcelona

Tel. +34 934 039 787  
Fax +34 934 034 056  
[www.ub.edu/bellesarts/](http://www.ub.edu/bellesarts/)

A la atención de  
Dirección del Departamento de Artes Visuales.  
Dirección de Investigación  
Departamento de Formación Pedagógica  
~~Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación~~

Como coordinador de la comisión académica de los estudios de doctorado en “Artes y Educación”

Hago constar que **Sara Carrasco** está realizando su investigación de doctorado en el mencionado programa.

Que durante el curso 2013/14 ha de realizar en Chile el trabajo de campo para la misma, siendo tutelado por ~~la profesora Cande Pedró Puig~~

Que solicita de su colaboración para que la mencionada actividad pueda llevarse a cabo.

Barcelona, 30 de septiembre de 2013

~~Fernando Hernández Hernández~~  
NIF ~~42149946P~~

Dos Campus d'Excel·lència Internacional:



## V. Preguntas y guion temático focus group

<b>Primer Focus Group</b>
Lunes 9 de junio (13:30-15:00)
<b>Tema que guiará el debate</b>
Hay autores/as, como Jordi Planella (2006), que plantean que el estudiante es quien debe construir su propio proyecto corporal dentro del proceso educativo y, por tanto, es él/ella quien debe construir el conocimiento a partir desde sus corporalidades y experiencias previas, en relación con los demás. Es decir una educación a través de los cuerpos y no sobre los cuerpos.
<b>Actividad</b>
A partir de este planteamiento, piensa en la construcción de tu propio proyecto corporal y plásmalo a través de los materiales proporcionados: arcilla, tierra de color y pigmentos al agua y al aceite.
<b>Preguntas que guiarán el debate</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué utilizaste ese material(es)? ¿Podrías explicar el por qué de esa elección?</li> <li>• ¿Conectas tu obra con lo que concibes como tu proyecto corporal? ¿A través de qué?</li> <li>• ¿Cómo concibes tu propia construcción corporal?</li> <li>• ¿Crees que tu obra plasma tu proyecto corporal? ¿A través de qué elementos?</li> <li>• ¿Cuáles fueron las mayores dificultades que tuviste en esta actividad?</li> <li>• ¿Cómo te sentiste con el desarrollo físico y analítico de esta actividad?</li> </ul>
<b>Comentarios:</b>
<b>Segundo Focus Group</b>
Lunes 7 de julio (13:30-15:00)
<b>Tema que guiará el debate</b>
La autora Elizabeth Ellsworth (2011) plantea lo pedagógico como un acontecimiento que se despliega en un tiempo de experimentación que nunca es el mismo, es decir, piensan la pedagogía como un <i>acto performativo</i> , como un acontecimiento que nunca se repite de la misma forma, que siempre es diferente y que está históricamente situado en un contexto específico. Lo cual a su vez, coloca la profesión docente también como algo no resuelto.
<b>Preguntas que guiarán el debate</b>
¿Crees que de alguna manera o en algún grado, podría estar presente esta concepción pedagógica dentro de las prácticas llevadas a cabo por los académicos de este Departamento?
¿Por qué?
¿De qué manera?
¿Cómo conectan o creen que se podría conectar este concepto de performatividad de la educación con lo que propone Planella? Es decir que el estudiante es quien debe construir su propio proyecto corporal dentro del proceso educativo y, por tanto, es él/ella quien debe construir el conocimiento.
¿Qué relaciones de poder observan -o detectar- dentro de su formación como docentes de arte?
<b>Comentarios:</b>

## VI. Pautas de observaciones directas (práctica docente y micro-enseñanzas)

<b>Pauta de observación de estudiantes en micro-enseñanzas (Asignatura Didáctica de las Artes)</b>						
<b>ASPECTO:</b>	<b>CUESTIONES A OBSERVAR</b>	<b>CATEGORÍAS</b>				
<b>Estrategias de enseñanza</b>	<b>Criterios</b>	<b>A/O</b>	<b>M/O</b>	<b>P/O</b>	<b>N/O</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO</b>
<b>Metodología</b>	El desarrollo de su exposición se centra en la acumulación, repetición y memorización de contenidos.					
	El desarrollo de su exposición se centra en dialogar en torno a los temas tratados, proporcionando oportunidades de participación, análisis y/o debate.					
	Utiliza recursos y/o elabora actividades corporales durante el desarrollo de su taller.					
	Establece una relación más cercana con sus estudiantes y compañeros, basada en el respeto y la confianza, incorporando tal vez, el cuerpo y la mirada.					
	Sus estrategias de enseñanza favorecen el aprendizaje en primera persona.					
	Sus estrategias de enseñanza toman en cuenta la experiencia y conocimientos previos de sus compañeros/as.					
<b>Estructura de la clase</b>	Modifica el espacio físico (aula), favoreciendo otros modos de relacionarse y comunicarse con los/as demás compañeros/as					
	La estructura de la exposición favorece el análisis y la reflexión de sus compañeros.					
	La estructura favorece lo experimental, el descubrimiento propio y el protagonismo de sus compañeros en su proceso educativo.					
	La estructura favorece lo expositivo y el conocimiento acumulativo.					
<b>Documentación y referentes bibliográficos</b>	Los referentes que utiliza para ejemplificar, es considerada bibliografía contemporánea (no más de 10 años de antigüedad.)					
	Utiliza referentes reconocidos universalmente dentro del arte y la educación					
	Utiliza referentes femeninos para ejemplificar sus contenidos.					
	Utiliza referentes latinoamericanos para ejemplificar sus contenidos.					
	Utiliza referentes locales para ejemplificar sus contenidos.					
<b>Cuerpo</b>	<b>CRITERIO A OBSERVAR</b>	<b>A/O</b>	<b>M/O</b>	<b>P/O</b>	<b>N/O</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO</b>
	Utiliza gestos repetitivos (performáticos) en su rol como futuro/a docente.					
	Utiliza el movimiento y la expresión de su cuerpo dentro de la exposición.					
	Se mantienen en orden, más bien inmóvil (parada o sentada) y se expresa poco dentro de su exposición.					
	Se observa una conciencia por parte de éste/a en torno al rol que juega su corporeidad en el proceso educativo, en la relación a sus compañeros/as.					


ASPECTO	CATEGORÍAS					
Poder	CRITERIO A OBSERVAR	A/O	M/O	P/O	N/O	DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO
	Reconoce la disciplina como una de las formas básicas de poder a fin de controlar, someter y educar los cuerpos.					
	Utiliza una pedagogía que presenta rasgos de formación patriarcal, encarnando la jerarquía opresiva, del poder y los privilegios sobre el cuerpo.					
	Se observan rasgos de <i>autoridad suprema</i> y de poder tradicional dentro del aula en la relación a sus compañeros/as.					
	Refleja y reproduce relaciones de poder y dominación dentro del aula, tanto con sus alumnos como compañeros de taller.					
	Se observan funcionamientos de poder dentro de su quehacer, basados en la tradición académica, el respeto y la autoridad incuestionable del profesor/a.					
ASPECTO	CATEGORÍAS					
Género	CRITERIO A OBSERVAR	A/O	M/O	P/O	N/O	DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO
	Utiliza una pedagogía que presenta rasgos de una formación patriarcal y heteronormativa de los cuerpos.					
	Estimula un pensamiento en torno a la identidad sexual y de género como un proceso de construcción social, abierto a constantes transformaciones y redefiniciones, es decir, como algo no estable.					
	Da confianza para que los/as alumnos/as expresen libremente su elección sexual y el modo de representar su género.					
	Concibe el proceso de enseñanza como algo que existe más allá del aula, marcado por el género y la interculturalidad.					



Barcelona, 2017







Esta tesis doctoral titulada "Desplazamientos y tránsitos en un proceso de investigación sobre el lugar del cuerpo en las trayectorias y formación inicial de profesores de educación artística", relata el giro perturbador experimentado después de un extenso y exhaustivo proceso de codificación y análisis de evidencia a través de la Grounded Theory. Aquí se intenta describir algunos de los caminos que emergieron a partir de los complejos desplazamientos y devenires vivenciados, que no sólo ilustran los movimientos de la investigadora sino también cómo se desplazó el foco inicial de estudio provocando una transformación en la pregunta central de la investigación y por consiguiente en la metodología.

Este pretende ser un viaje que invite al lector(a) a moverse por las vicisitudes de la investigación como un proceso imperfecto y en continuo movimiento donde es posible aprender desde lo imprevisto y desde una posición de no saber.

Programa de doctorado  
Arts i Educació  
Facultat de Belles Arts



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA